



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Helena Marisa Pereira Agra e Silva

**RELATÓRIO FINAL DE
PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

À descoberta de Joan Miró

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)

Professor Doutor Carlos Alberto dos Santos Almeida

setembro de 2017

“Se a arte não fosse realmente importante não existia desde o tempo das cavernas sobrevivendo a todo o desprezo.”

Ana Mae Barbosa

Agradecimentos

Terminada uma fase tão importante e marcante na minha vida, preenchida de momentos que me fizeram crescer e perceber que desistir é um verbo que não faz parte da minha vida não posso esquecer quem me acompanhou e valorizou ao longo destes anos e fez perceber que apesar das dificuldades com luta, esforço e determinação tudo é alcançado com sucesso.

Foram seis anos de lutas e aprendizagens contantes a todos os níveis. Anos em que aparecem pessoas que pensamos nunca ser possível e desaparecem outras que nunca seria possível de acontecer. No entanto, todos que passam nas nossas vidas passam por uma razão uns para ficar e outros apenas para nos ensinar o quanto devemos prezar os que gostam de nós. Deste modo, não posso deixar de agradecer a todos que estiveram ao meu lado nos momentos bons como nos maus onde a vontade era que tudo ficasse por ali.

Em primeiro lugar tenho que agradecer às pessoas que tudo fizeram para que tudo isto fosse possível, os meus pais. Apesar de todos os esforços que por vezes foram necessários sempre foram incansáveis com todas as adversidades para que esta etapa fosse concluída.

Também aos meus padrinhos, e principalmente ao meu padrinho que apesar de por vezes lhe custar sempre que necessário esteve lá presente não deixando que nada faltasse ou dando uma palavra de apoio.

Ao professor Doutor Carlos Almeida, orientador da PES, por todo o tempo e apoio disponibilizado ao longo deste percurso, pelas palavras de incentivo e força quando por vezes achava que as coisas não eram possíveis de solucionar.

Ainda à Educadora Cooperante Manuela Cameira, não posso deixar de dizer o meu muito obrigado pela dedicação e colaboração ao longo do desenvolvimento do projeto como da PES I e PES II.

À Mafalda Martins, par pedagógico, por todos os momentos em que as duas ultrapassamos as dificuldades encontradas e também pela colaboração e ajuda no desenvolvimento do projeto.

A todos os meus amigos que não poderia deixar de lado, pois sem eles dificilmente ia ter tanta força e determinação. Aos meus amigos que conheci em Viana do Castelo e levo comigo para a vida. Às minhas colegas de casa Patrícia Marinho, Ana Lopes e Renata Faria que tanto me ajudaram e apoiaram dando sempre uma palavra de conforto ou até mesmo uma chamada de atenção para as coisas fossem realizadas corretamente, tendo sempre um abraço pronto naqueles dias mais difíceis. Ainda ao meu par de estágio da PES I, Fábio Sousa tenho que agradecer pelo amigo e companheiro que foi, apesar muitas vezes dos nossos feitios se cruzarem. E ainda à minha madrinha académica Ângela Sá por todo o carinho.

Ainda aos meus amigos de Barcelos tenho um obrigada enorme, pois apesar da distância que houve ao longo desta etapa estiveram sempre presentes quando era preciso.

À minha amiga Nance Pires, que por adversidades da vida não pôde estar presente de corpo no final de todo o percurso, mas que sempre se preocupou para que tudo corresse bem.

Não posso deixar de agradecer à auxiliar, às crianças e à família das mesmas que fizeram parte desta investigação pois sem o apoio delas este projeto não teria o impacto pretendido.

Desde já, o meu obrigado a todos que de uma forma ou de outra ajudaram para tudo isto fosse possível de realizar.

Resumo

Este projeto realizou-se em contexto Prática de Ensino Supervisionada II com um grupo de crianças em idade pré-escolar de 4 anos, sendo tratado o subdomínio das artes visuais. O projeto tem como título “À descoberta de Joan Miró”.

Para o desenvolvimento do projeto focado no pintor Joan Miró houve um trabalho aprofundado das obras *A Careta de Miró*, *O Carnaval de Arlequim* e *O jardim*. Estas obras foram apresentadas em dois momentos diferentes.

A escolha deste projeto teve por base a criação de condições para uma abordagem com mais frequência e com mais intencionalidade das artes visuais através do estudo de grandes obras de arte de grandes pintores ao longo da infância, uma vez que nesta faixa etária devem ser promovidas e criadas as condições para serem estabelecidos padrões estéticos de apreciação artística.

Foram traçadas questões de investigação que orientaram e influenciaram o desenvolvimento do projeto, nomeadamente: Qual a importância de abordar grandes pintores no pré-escolar? Qual o impacto do projeto *À descoberta de Joan Miró*? Como podem as atividades artísticas ajudar no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar?

Deste modo, para a realização do projeto, a metodologia adotada foi de natureza qualitativa, tendo por base uma Metodologia de Trabalho de Projeto. Para a recolha da informação necessária para o projeto os instrumentos utilizados foram: notas de campo, registos audiovisuais e fotográficos, questionário e observação.

No que diz respeito aos resultados obtidos com o estudo conclui-se que o projeto desenvolvido teve um valor significativo no desenvolvimento das crianças, ajudando na aquisição de novos conhecimentos. Com este projeto, podemos concluir que este tipo de temáticas pode ser abordado em idade de JI pois com atividades apelativas e para as idades em questão, torna-se uma fonte importante na aquisição de conhecimento.

Palavras-chave: Pré-escolar; Joan Miró; Artes Visuais; Criatividade.

Abstract

This project has taken place in a context of Supervised Practical Teaching II with a group of children with preschool age of 4 years, approaching the subdomain of visual arts. This project has as a title “Seeking out Joan Miro”.

For the development of this project, focused in the painter Joan Miro, there was a deep work with the artworks of *Carota*, *The Harlequin's Carnival* and *The garden*. These artworks were presented in two different moments.

The choice of this project was based in the creation of conditions for a more often and more intentional approach of visual arts through the study of the greatest artworks from the greatest painters across the childhood, once in this age group must be promoted and created the proper conditions to establish aesthetics standards for artistic appreciation. Investigation's questions were set, which ones have guided and influenced the development of this project, such as: What is the importance of approach great painters in preschool? What is the impact of the project *Seeking out Joan Miro* ? How artistic activities can help in the development of preschool aged children?

In this way, for undertaking this project, was adopted a qualitative methodology, based on a Work's Project Methodology. The information gathering required for this project was based in the followings resources: field notes, audiovisual and photographic records, questionnaires and observations.

Regarding the obtained results of the study, it is concluded the developed project had a significant value in the development of the children, helping them to acquire new knowledge. With this project, can be concluded this kind of theme can be approached in II's age, because with appealing activities for these considered ages, this became an important resource of knowledge acquisition.

Keywords: Preschool; Joan Miro; Visual Arts; Creativity.

Índice geral

Agradecimentos.....	vi
Resumo	viii
Índice geral.....	xii
1.1 Caracterização do meio	xxv
1.2 Caracterização do Jardim-de-infância.....	xxv
1.3 Recursos humanos.....	xxxii
1.4 Caracterização do grupo de crianças	xxxiii
1.1 Contextualização e pertinência do estudo	xlvi
1.2 Problemática do estudo	xlvi
1.3 Questões de investigação.....	xlvi
1.4 Objetivo geral	xlvi
1.5 Objetivos específicos	xlvi
2. Fundamentação teórica.....	I
2.1 Educação Pré-Escolar	I
2.2 O papel do educador no desenvolvimento da arte.....	li
2.3 A importância das artes visuais na educação pré-escolar	liii
2.4 Criatividade.....	lv
2.4 Joan Miró	lvii
3 Metodologia adotada	lxi
3.1 Opções metodológicas	lxi
3.3 Instrumentos de recolha de dados	lxiii
3.3.1 Notas de campo.....	lxiv
3.3.2 Registos audiovisuais e fotografia	lxiv
3.3.3 Questionário	lxvi
3.3.4 Observação	lxvi
3.5 Plano de ação.....	lxvii
3.6 Atividades de investigação.....	lxviii
3.6.1 “Pintores do século XIX e XX”	lxviii
3.6.2 “Visita ao Museu de Serralves – Joan Miró Materialidade e Metamorfose”	lxx
3.6.3 “A careta das crianças I”	lxxi
3.6.4 “A careta das crianças II”	lxxi
3.6.5 “Um pedacinho de uma obra I”	lxxii
3.6.6 “Um pedacinho de uma obra II”	lxxiii

3.6.7 “Exposição – À descoberta de Joan Miró”	lxxiv
4 Apresentação e discussão dos resultados	lxxvi
4.1 1ª Atividade: “Pintores do século XIX e XX”	lxxvi
4.2 2ª Atividade “Visita ao Museu de Serralves – Joan Miró Materialidade e Metamorfose” e “A careta das crianças I”	lxxxii
4.3 3ª Atividade “A careta das crianças II”	lxxxv
4.4 4ª Atividade “Um pedacinho de obra I”	lxxxix
4.5 5ª Atividade “Um pedacinho de obra II”	xcí
4.6 6ª Atividade “Exposição – À descoberta de Joan Miró”	xcix
Reflexão global da PES	cxvi
Anexos.....	cxxiii
Anexo 1: Pedido de autorização	cxxiii
Anexo 2: Questionário.....	cxxiv
Anexo 3: Obras apresentadas	cxxv
Anexo 4: Fotografia Joan Miró.....	cxxvi
.....	cxxvi
Anexo 5: “O jardim” de Joan Miró	cxxvi
Anexo 6: “O Carnaval de Arlequim” de Joan Miró	cxxvii
Anexo 7: Convite exposição	cxxviii
Anexo 8: Imagens de obras de Joan Miró.....	cxxix
Anexo 10: Informação acerca das obras “O jardim”, “O Carnaval de Arlequim” e “A Careta de Miró”	cxxxi

Índice de figuras

Figura 1 - Ginásio.....	xxvi
Figura 2 - Cozinha.....	xxvi
Figura 3 - Cantina	xxvii
Figura 4 - Salas de Atividades.....	xxvii
Figura 5 - Área das Construções.....	xxviii
Figura 6 - Área da Casinha.....	xxviii
Figura 7 - Área dos Jogos Calmos	xxix
Figura 8 - Área da Biblioteca	xxix
Figura 9 - Área da Pintura.....	xxx
Figura 10 - Espaços Exteriores.....	xxx
Figura 11 - Parque de Recreio	xxxi
Figura 12 - Hall de Entrada	xxxi
Figura 13 - Sala de Docentes	xxxi
Figura 14 - Salas Prolongamento de Horário	xxxii
Figura 15 - Biblioteca.....	xxxii
Figura 16 - Cineminha	lxxvii
Figura 17 - Jogo "quem é quem?"	lxxvii
Figura 18 - Materiais de pintores	lxxviii
Figura 19 - Fantoches	lxxix
Figura 20 - Livro "O quadro mais bonito do mundo"	lxxx
Figura 21 - A careta de Miró.....	lxxxiii
Figura 22 - Visita ao Museu de Serralves	lxxxiv
Figura 23 - Realização do rascunho.....	lxxxvi
Figura 24 - Pintura no cavalete	lxxxvii
Figura 25 - Pintura e Rascunho	lxxxviii
Figura 26 – Estudo gráfico e pintura	xciv
Figura 27 – Estudo gráfico e pintura	xcv
Figura 28 - Pintura MR	xcviii
Figura 29 - Pintura VL.....	xcviii
Figura 30 - Pinturas "As caretas das crianças"	c
Figura 31 - Pinturas "Um pedacinho de obra"	ci
Figura 32 - Livro de registo.....	ci
Figura 33 - Livro acerca da atividade "Um pedacinho de obra".....	cii

Índice de tabelas

Tabela 1 – Horário funcionamento do jardim-de-infância	xxvi
Tabela 2 - Procedimentos da ação	lxviii
Tabela 3 - O significado de cada fragmento	xcii
Tabela 4 - Fase do estudo gráfico e fase da pintura.....	xcvi
Tabela 5: Questão - Como teve conhecimento do projeto À descoberta de Joan Miró?	ciii
Tabela 6 - Resposta aos aspetos das questões	civ
Tabela 7: Questão - A criança falava em casa acerca do projeto?	civ

Lista de abreviaturas

JI – Jardim de infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EE – Encarregado de Educação

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

Introdução

O presente relatório, alicerçado no projeto “À descoberta de Joan Miró” foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II com um grupo de 4 anos de idade considerado heterogéneo de um jardim-de-infância pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas de Monte da Ola do concelho de Viana do Castelo.

O interesse no desenvolvimento deste projeto teve por bases as necessidades e pertinência diagnosticadas ao longo das observações realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada.

O relatório está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à caracterização do contexto educativo onde decorreu a PES II, em que estão evidenciados alguns aspetos como: a caracterização do meio, a caracterização do jardim-de-infância, os recursos humanos e a caracterização do grupo de crianças.

O segundo capítulo refere-se ao projeto desenvolvido ao longo da PES II estando subdividido em secções. Na primeira está explicado a pertinência do projeto em questão apresentando quais os objetivos e as questões do mesmo. De seguida, é evidenciada a fundamentação teórica realizada com base em literatura apoiada em diversos autores na exploração dos seguintes temas: Educação Pré-Escolar; O papel do educador no desenvolvimento da arte; A importância das artes visuais na educação pré-escolar; Criatividade e Joan Miró.

Posteriormente é apresentada a metodologia, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo do projeto. Neste sentido, para o projeto foi utilizada uma metodologia de investigação qualitativa assente no trabalho de projeto, recorrendo-se aos seguintes instrumentos da recolha de dados: notas de campo, registos audiovisuais e fotografia, questionário e observação.

No final deste capítulo é apresentada a análise e interpretação dos dados recolhidos e respetivas conclusões.

No terceiro e último capítulo é desenvolvida uma reflexão global sobre a PES II.

Capítulo I – 1 Caracterização do Contexto Educativo

Neste capítulo está presente a caracterização do contexto educativo onde foi desenvolvida a PES II. É de salientar a caracterização do meio, a caracterização do jardim-de-infância, os recursos humanos e a caracterização das crianças do grupo.

1.1 Caracterização do meio

A freguesia onde está inserido o jardim-de-infância em que foi realizado o estudo da PES II faz parte do concelho de Viana do Castelo freguesia de Vila Nova de Anha, pertencendo também ao Agrupamento Vertical de Escolas de Monte da Ola.

Vila Nova de Anha é caracterizada como semirrural, mas com tendência a se urbanizar. É atravessada por uma estrada municipal e também por uma estrada nacional e situa-se na margem esquerdo do Rio Lima. A freguesia tem uma área de 9,12 km² e segundo os Censos (2011) conta com 2415 habitantes, sendo que 1136 pertencem ao género masculino e 1279 ao género feminino. À data de realização dos Censos (2011), a freguesia de Vila Nova de Anha era constituída por 852 famílias e, a maioria das famílias tem casa própria com boas condições. Contudo, existem famílias que vivem em situações delicadas, onde não existem as mínimas condições de higiene e sanidade, nestas condições estão as famílias de etnia cigana.

Em relação ao nível socioeconómico aquando da realização dos Censos (2011), do número total da população 173 encontravam-se desempregadas e à procura de emprego. Dos 173 indivíduos, conclui-se que 30 são jovens à procura do primeiro emprego.

A população habitante desta freguesia dedica-se principalmente a atividades por conta de outrem, havendo também um elevado número de habitantes que se dedica à agricultura tanto como forma de subsistência, como também comercial.

Quanto ao nível da educação/ensino foi possível verificar que 111 indivíduos não sabem ler nem escrever, 196 frequentaram o ensino básico, 98 têm habilitações literárias até ao ensino secundário e 100 indivíduos têm curso superior.

1.2 Caracterização do Jardim-de-infância

As atividades no jardim-de-infância iniciam às 09h00 e terminam às 15h30. Sendo que, está disponível um horário das 08h00 às 09h00 auxiliados por duas auxiliares. Também das 15h30 às 18h30 há o prolongamento de horário frequentado por várias crianças. Estes horários estão evidenciados na tabela abaixo apresentada.

Tabela 1 – Horário funcionamento do jardim-de-infância

Horários	Atividades
08h00 – 09h00	Receção
09h00 – 10h30h	Atividades letivas
10h30 – 11h00	Lanche e Recreio
11h00 – 12h00	Atividades letivas
12h00 – 13h30	Almoço e Recreio
13h30 – 15h30	Atividades letivas
15h30 – 18h30	ATL

O edifício do jardim-de-infância situa-se no mesmo espaço da escola do 1º ciclo, sendo divididos em dois edifícios diferentes. Apesar dos edifícios serem separados existem espaços simultâneos aos dois grupos como o ginásio (fig. 1) que se localiza no edifício da escola do 1º ciclo e a cozinha (fig. 2) e cantina (fig. 3) que atende a todas as crianças e está no edifício do jardim-de-infância. Na área da cozinha contém uma dispensa, uma lavandaria e instalações sanitárias para as funcionárias da cozinha.



Figura 1 - Ginásio



Figura 2 - Cozinha



Figura 3 - Cantina

O jardim-de-infância é constituído por três salas de atividades (fig.4) que acolhem 70 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Cada sala de atividades contém uma casa de banho adjacente.



Figura 4 - Salas de Atividades

Cada sala de atividades está dividida em várias áreas de interesse que segundo Hohmann e Weikart (1997) “Definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças.” (p. 165)

Relativamente à sala frequentada pelas crianças do grupo dos 4 anos é dividida por áreas diferentes que as crianças podem frequentar nos tempos livres (área das construções, área da casinha, área dos jogos calmos, área da biblioteca e área da pintura).

Área das construções (fig. 5) – através da área das construções as crianças conseguem descobrir coisas interessantes para realizar com o material apesar de nunca ter brincado com os materiais. Brincar sozinhas e com outras crianças faz com que os

educadores identifiquem e apoiem as atividades de exploração, imitação, resolução de problemas, seriação, comparação e “faz de conta”. (Hohmann & Weikart, 1995)



Figura 5 - Área das Construções

Área da casinha (fig. 6) – nesta área as crianças brincam individualmente ou em grupo, mexendo, enchendo, despejando, agitando, misturando, enrolando, dobrando, abotoando, fechando, escovando, vestindo e despiando roupas. Imitam também atividades do dia a dia que já tenham visualizado. A área da casa perite a representação de vários papéis sociais que desenvolvem uma imagem coerente do seu mundo. (Hohmann & Weikart, 1995)



Figura 6 - Área da Casinha

Área do jogos calmos (fig. 7) – é um local onde as crianças brincam com jogos simples, puzzles e conjuntos de materiais lúdicos. A trabalhar sozinhas ou com outras

crianças usam os materiais de forma simples ou complexa, podendo explorar novos materiais, encher e esvaziar caixas, encaixar e desmontar estruturas pequenas, formar padrões... (Hohmann & Weikart, 1995)



Figura 7 - Área dos Jogos Calmos

Área da biblioteca (fig. 8) – nesta área as crianças observam e leem livros, simulam com base na memória e ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias. Esta área tem um papel importante para o desenvolvimento de comportamentos de leitura e escrita. (Hohmann & Weikart, 1995)



Figura 8 - Área da Biblioteca

Área da pintura (fig.9) – Através de experiências de pintura as crianças têm a possibilidade de desenvolverem a imaginação e a criação. Nesta área as crianças têm a possibilidade de contactar com diferentes materiais para pintar ou desenhar, sendo

importante que tenham acesso a uma multiplicidade de materiais. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016)



Figura 9 - Área da Pintura

No que diz respeito aos espaços exteriores (fig. 10), o jardim-de-infância possui espaços verdes à volta dos edifícios e também recintos alcatroados que as crianças frequentam ao longo dos recreios no prolongamento de horário. Dispões também de um parque de recreio (fig. 11) no centro do edifício do jardim-de-infância.



Figura 10 - Espaços Exteriores



Figura 11 - Parque de Recreio

O edifício dispõe ainda de um *hall* de entrada (fig. 12), uma sala para as docentes (fig. 13), uma casa de banho para as docentes e também para as auxiliares da ação educativa. É também composto por duas salas de prolongamento de horário (fig. 14), onde também as crianças ficam quando as condições atmosféricas não estão favoráveis.



Figura 12 - Hall de Entrada



Figura 13 - Sala de Docentes



Figura 14 - Salas Prolongamento de Horário

Tal como a cantina e o ginásio, também a biblioteca (fig. 15) é de uso comum ao jardim-de-infância e ao 1º ciclo. Estando sediada no edifício do 1º ciclo.



Figura 15 - Biblioteca

1.3 Recursos humanos

No presente JI apresenta vários recursos humanos. Deste modo, há três educadoras distribuídas por cada sala e em cada uma delas existe também uma auxiliar para ajudar nas rotinas diárias. Ainda assim, existem mais duas auxiliares: uma que auxilia em tudo o que é necessário durante o dia no jardim e por fim, uma auxiliar para o prolongamento de horário, bem como na limpeza do JI. Para o melhor funcionamento do prolongamento de horário ficam mais três auxiliares que se encontram no JI também ao longo do dia.

Para a preparação das refeições e da cantina existem duas cozinheiras e duas ajudantes de cozinha. O JI tem também disponível um motorista que no final das atividades leva para casa algumas das crianças, este motorista vai acompanhado por uma ajudante.

É também pertinente referir que existe uma professora que vai duas vezes por semana ao JI para trabalharem a expressão musical e expressão motora em todas as salas.

1.4 Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças em que foi desenvolvido o projeto têm 4 anos a caminho dos 5 anos de idade. Este é constituído por um total de 23 crianças, 11 rapazes e 12 raparigas. Tendo em conta o nível de aprendizagem de cada criança, o grupo é considerado bastante heterógeno, pois é notório a diferença de cada um ao longo de todas as atividades. Deste modo, ao longo da PES II foi importante ter em conta o tipo de atividades para que fosse possível responder às necessidades de cada um.

A caracterização apresentada a seguir acerca do grupo da PES II refere-se ao período de outubro de 2016 a janeiro de 2017, com idade de 4 anos.

Piaget divide os estágios de desenvolvimento cognitivo das crianças em quatro estágios: estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), estágio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos), estágio operacional-concreto (7 aos 11 anos) e estágio das operações formais (dos 11 ou 12 anos em diante).

Deste modo, o grupo em questão encontra-se no estágio pré-operacional (2 aos 7 anos), “Quando a criança entra no estágio pré-operacional de Piaget, vemos um drástico aumento no uso de símbolos mentais (palavras e imagens) para representar os objetos e eventos que encontram.” (Shaffer, 2005, p. 229)

O estágio pré-operacional, divide-se em dois períodos: pré-conceitual (dos 2 aos 4 anos) e o período intuitivo (dos 4 aos 7 anos).

O período pré-conceitual (dos 2 aos 4 anos), segundo o Shaffer (2005) define-se como um período marcado pelo aparecimento da função simbólica, a habilidade de fazer algo, como uma palavra ou objeto, significar ou representar alguma coisa.

Relativamente ao período intuitivo (dos 4 aos 7 anos) é o nível onde a maioria das crianças se encontram, pois Piaget considera que o pensamento intuitivo é uma extensão do pensamento pré-conceitual porque apesar de as crianças serem menos egocêntrica e mais eficazes na classificação de objetos, continuam a ter um pensamento intuitivo porque o entendimento do que os rodeia ainda continua com base na sua característica perceptual mais saliente. (Shaffer, 2005)

Ao longo da Educação Pré-Escolar existem três áreas de conteúdo necessárias às crianças para o desenvolvimento humano e social, estas são: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e por fim, Área do Conhecimento do Mundo. Dentro de cada área de conteúdo estão presentes domínios e componentes que importa abordar nesta faixa etária.

Ao longo da educação pré-escolar importa ter em atenção o desenvolvimento de todas as áreas, domínios e subdomínios, pois:

“Consideram-se as “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimento, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31)

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social está dividida em quatro componentes: construção da identidade e da autoestima, independência e autonomia, consciência de si como aprendiz e convivência democrática e cidadania.

Quanto à Área de Formação Pessoal e Social “é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim-de-infância.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33)

Segundo as OCEPE (2016), o desenvolvimento desta área é importante para o reconhecimento das crianças enquanto sujeito e agente do processo educativo. É também importante para o desenvolvimento da sua identidade, pois através de

experiências com pessoas e do que as rodeia, afetam a forma como se vêem e também como lidam com os outros.

“Desde o início da sua vida as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações. O desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando.” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 64)

O grupo em que foi desenvolvido a PES II é um pouco heterogêneo no que diz respeito ao nível da autonomia. Algumas crianças necessitavam de acompanhamento a vários níveis durante a realização das atividades e das refeições. Também na realização das tarefas ao longo do dia é necessário estímulos para que as crianças consigam concluir tarefas relativas à arrumação dos materiais de trabalho, arrumação das áreas e também para a realização da higiene pessoal. Desta forma, a mudança dos hábitos do grupo foram uma mais-valia para potenciar a organização social em grupo para que as regras fossem negociadas entre todos, de maneira a que as crianças as compreendam e aceitem, para que haja organização. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Quanto à participação nas atividades realizadas todos mostravam interesse em participar, sendo que ao longo da participação não era um grupo ordenado, não esperando muitas vezes pela sua vez. No que diz respeito ao relacionamento entre o grupo haviam algumas crianças que necessitava de maior atenção criavam, por vezes conflitos entre as mesmas, no entanto eram capazes de pedir desculpa e reconhecer o erro. Muitos destes conflitos aconteciam devido ao grau de egocentrismo de algumas crianças, não querendo às vezes partilhar os brinquedos ou materiais. Sendo assim, torna-se evidente que esta área de conteúdo é importante para que as crianças aprendam a viver em comunidade de forma autónoma e solidária.

Segundo as OCEPE (2016), na Área de Expressão e Comunicação existem diferentes domínios que estão inseridos na mesma área por terem uma ligação entre si, ou seja, são consideradas formas de linguagem indispensáveis para o desenvolvimento das crianças para que possam expressar os seus pensamentos e emoções.

No que diz respeito ao domínio de Educação Física é importante criar momentos para que as crianças possam desenvolver a motricidade fina e a motricidade global, para

que possam começar a conhecer o seu corpo. Pois, segundo as OCEPE, a Educação Física permite o desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do corpo da criança. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016)

Segundo Gallahue e Donnelly (2003), há quatro fases no processo de desenvolvimento motor das crianças: fase do movimento reflexo (útero a 1 ano), fase do movimento rudimentar (1 aos 2 anos), fase do movimento fundamental (2 aos 7 anos) e fase do movimento especializado (7 aos 14 anos). As crianças desta faixa etária encontram-se na terceira fase, fase do movimento fundamental que de acordo com Rodrigues (2009) há o aperfeiçoamento dos movimentos rudimentares, ou seja, o tempo que as crianças dedicam à experimentação e exploração das suas capacidades motoras.

O domínio de Educação Física está dividido em três subdomínios: Deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulação e jogos. O subdomínio Deslocamento e Equilíbrios deve haver situações em que as crianças tenham que controlar o corpo: iniciar, parar, rastejar, esquerda, direita... Neste subdomínio ainda é possível encontrar muitas dificuldades nas crianças principalmente a nível de lateralidade. No subdomínio Perícia e Manipulações desenvolve ações motoras básicas como lançamento de bolas, saltar à corda, jogar raquetes, manipular balões... Neste subdomínio algumas crianças mostravam-se capazes de segurar a bola com as duas mãos, no entanto outras precisavam de mais algum trabalho nesta área. Também neste subdomínio as crianças apresentam dificuldade em saltar dentro de arcos, tanto com os dois pés de uma vez como com um pé de cada vez. Por fim, no subdomínio nos jogos as crianças mostravam bastante interesse na mesma. Nestas atividades mostravam algum complexo em perceber as regras e pô-las em práticas. Na realização dos jogos todas as crianças queriam participar desta forma, era sempre dada a oportunidade a todos conseguirem passar pelos mesmos postos. Tal como diz as OCEPE através dos jogos existem momentos de interação social tanto através da cooperação entre grupo como da oposição. (Silva et al. 2016)

Este é considerado transversal, pois relaciona-se com outras áreas de conteúdo e também domínios.

“O domínio da Educação Física relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, pois contribui para o desenvolvimento da independência e

autonomia das crianças e das suas relações sociais (...). Articula-se assim com o Conhecimento do Mundo e também outros domínios da Área de Expressão e Comunicação, estando relacionada com a Educação Artística, nomeadamente com a Dança e a Música (...). Tem ainda ligação com a Linguagem Oral (identificação e designação das diferentes partes do corpo) e com a Matemática (representação e orientação no espaço).” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 44)

O domínio da Educação Artística subdivide-se em quatro subdomínios: Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança. Segundo as OCEPE, as diferentes linguagens artísticas têm um papel importante no enriquecimento da expressão e comunicação das crianças. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016)

No subdomínio nas Artes Visuais, Sousa (2003b) defende que “A criação plástica proporciona à criança um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar.” (p. 167). Ou seja, a partir deste subdomínio as crianças expressam o que lhes vai no interior que através de forma verbal não o fazem. Assim, é importante que o adulto não menospreze os trabalhos plásticos das crianças. É também importante que as crianças tenham contacto também com variadas técnicas plásticas e diferentes materiais, pois:

“As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc, barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.).” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 49)

Nas artes visuais é também importante ter em consideração diferentes tipos de artes visuais como pintura, escultura, fotografia... e também diferentes contextos. Este tipo de atividades leva as crianças a observar e a falar sobre aquilo que está a ver, a dar a sua opinião, ou seja, a desenvolver o seu sentido crítico. Segundo Read (citado por Pillotto e Mognol, 2007), “... a instituição educacional na sua estrutura e aparência deveria ser um agente, ainda que inconsciente na sua aplicação, da educação estética.

Trabalhos de artistas do presente e do passado devem ser mostrados às crianças...”. (p. 224)

No subdomínio das artes visuais é onde as crianças se mostram mais à vontade, mais motivadas e interessadas. Onde demonstram maior dificuldade, a maioria das crianças é no recorte. Na pintura de desenhos nota-se um cuidado para não sair fora das linhas e técnica na pega do lápis, à exceção de uma criança que mostra imensa dificuldade em pegar corretamente no mesmo. Quanto à observação de pinturas de pintores conhecidos, as crianças tiveram a oportunidade de apreciar e dialogar acerca das mesmas, apresentam-se bastante participativos. Pela primeira vez, o grupo visitou um museu, o Museu de Serralves para assistir à exposição *Joan Miró – Materialidade e Metamorfose*, algo novo para eles, mas interessante devido aos comentários feitos pelos mesmos.

Através do subdomínio do jogo dramático/teatro as crianças exercem formas de expressão e comunicação que desenvolve áreas psicomotoras e simbólicas através de várias linguagens, servindo para o conhecimento de si próprio e do outro. Segundo as OCEPE (2016) é através do movimento do corpo, do gesto, da expressão facial e da mobilização de objetos que as crianças representam situações reais ou imaginárias.

A expressão dramática é segundo Santos (citado por Letícia Rodrigues, 2012) uma forma de expressão humana que desenvolve aspetos como: a comunicação, a desinibição, a autoconfiança, a capacidade de resolver problemas interpessoais, a autonomia, a cooperação.... Em relação a este subdomínio as crianças desenvolviam-na maioritariamente na área da casinha/faz-de-conta e na área da leitura com fantoches. Imaginavam situações reais, do dia-a-dia e representavam-nas com os colegas, como a mãe a cuidar dos filhos, realizar piqueniques, entre outros momentos. Para a realização de jogos dramáticos pedidos pelas educadoras apresentavam imensa dificuldade em se pronunciar, havendo até mesmo crianças que não falavam e se recusavam a fazê-los.

Segundo Aguiar (2001) nas atividades de expressão e comunicação dramáticas tem sido notório um desenvolvimento gradual, autónomo, intrínseco, aspetos essenciais ao desenvolvimento da pessoa.

No subdomínio da música aquando da entrada das crianças no jardim-de-infância estas já há muito que contactam com diferentes formas musicais. Deste modo, segundo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) o jardim-de-infância deve dar

continuidade à música para o desenvolvimento de afetos e emoções para o prazer e bem-estar da criança. É também importante uma prática sistemática para o desenvolvimento de competências musicais das crianças e também para o aumento de referências artísticas e culturais. Tal como refere Sousa (2003b) a educação musical tem como intenção criar nas crianças um despertar para o mundo dos sons e envolvimento cada vez mais profundo na parte musical da sua vida. Também na música as crianças aprendem a fazer silêncio para que possam identificar sons e ruídos da natureza bem como do dia-a-dia.

“O silêncio é também importante, como condição da verdadeira escuta, que possibilita identificar, memorizar, reproduzir e explorar as características dos sons: ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma. Quanto maior for a diversidade dos sons de que as crianças se apropriam, maior será o seu “reportório sonoro” e mais rica a sua imaginação.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 55)

Neste subdomínio, as crianças têm o acompanhamento de uma professora de música uma vez por semana, também durante o dia durante algumas rotinas a música está presente. As crianças demonstram bastante dificuldade em fazer silêncio para conseguir captar o que estão a ouvir, tendo por vezes dificuldade em identificar sons ou ruídos. No reconhecimento de instrumentos a professora de música trazia praticamente todas as semanas alguns para que as crianças se comesçassem a familiarizar com os mesmos. Também no decorrer da PES foram realizados com as crianças alguns instrumentos musicais.

O último subdomínio da Educação Artística é a Dança que segundo as OCEPE (2016) “Através da dança, as crianças exprimem o modo como se sentem com a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos (palmas, sons, imagens, palavras).” (p. 57) Deste modo, Sousa (2003b) defende que a dança educativa é importante para o desenvolvimento da personalidade da criança. As atividades de dança eram maioritariamente desenvolvidas na sessão de motricidade e por vezes na sessão com a professora Marisa. Neste tipo de atividades as crianças apresentavam dificuldades na lateralidade e na realização de movimentos como dar um passo de cada vez.

Ainda na Área de Expressão e Comunicação aparece o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Segundo Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser um procedimento contínuo que deve ser desenvolvido precocemente, não apenas no ensino formal. Deste modo, é essencial começar no jardim-de-infância a desenvolver a linguagem oral, a comunicação oral, a consciência linguística, a abordagem à escrita, a funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, a identificação de convenções da escrita e prazer e motivação para ler e escrever.

“Embora a função primordial da linguagem seja a comunicação, linguagem e comunicação não são sinónimos. Por comunicação entende-se o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes.” (Sim-Sim, 1998, p. 21)

Ao nível da comunicação é um grupo em que grande maioria demonstra demasiada dificuldade em comunicar em grande grupo ou quando questionados sobre algum assunto, mas com facilidade em compreender as mensagens orais transmitidas. Em termos da aquisição da linguagem nota-se que as crianças à exceção de uma que está a ser acompanhada na terapia da fala estão desenvolvidos a este nível.

Quanto à consciência linguística ainda não está muito desenvolvido no grupo em questão, mais precisamente na consciência fonológica, consciência da palavra e consciência sintática. Sendo que este desenvolvimento não é evidente devido à idade em questão das crianças, sendo que muitos deles tinham acabado de realizar quatro anos quando começou o novo ano.

“As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 60)

Quanto ao último domínio da Área de Expressão e Comunicação é a Matemática. É importante desde cedo o desenvolvimento de noções matemáticas no jardim-de-

infância para que as crianças adquiram conceitos matemáticos e também desenvolvam o raciocínio.

“O desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender. (...) Sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 74)

As OCEPE defendem que os conteúdos a serem abordados na matemática são: números e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida e interesse e curiosidade pela matemática.

Para o desenvolvimento destes conteúdos é importante ter em conta experiências do dia-a-dia das crianças, do seu quotidiano para uma melhor compreensão do que está a ser tratado.

Ao longo da PES II foi perceptível que nem todas as crianças têm o sentido de número desenvolvido, apenas sabem a sequência numérica, pois quando era preciso identificar numerais ou quantidades tinham imensa dificuldade. No final da PES II foi possível observar que algumas das crianças mostravam avanços significativos, tal como referem Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016 (2016):

“É através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número, que diz respeito à compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações.” (p. 76)

Quanto ao processo de recolha, organização e tratamento de dados as crianças ainda apresentam mais dificuldades a nível da comparação e da classificação, como por exemplo nos tamanhos e nas formas. É também perceptível dificuldade na exploração de uma tabela de entrada, apesar de todos os dias estarem em contacto com uma nas rotinas diárias. Assim as OCEPE (2016) referem que cabe ao/à educador/a apoiar a formulação de questões para a recolha e organização de dados.

Na geometria e medida as crianças demonstram dificuldade a nível espacial, em noções como “em cima”, “em baixo”, “entre”... Quanto à nomeação de formas geométricas nota-se que é necessário também um trabalho nesta área mas já é possível

ver um desenvolvimento no reconhecimento e representação desde o início do ano, sendo que já identificam algumas diferenças entre as mesmas. Na medição apresentam facilidade na comparação de alturas e também na comparação de tamanhos de objetos, identificando facilmente o grande, médio e pequeno.

De acordo com as OCEPE (2016) a área de conhecimento do mundo é importante para a exploração e interação das crianças com o mundo que as rodeia. Esta área é também transversal a outras áreas uma vez que sensibiliza para as ciências naturais e sociais.

“A abordagem ao Conhecimento do Mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a Área de Formação Pessoal e Social.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 85)

Na educação pré-escolar apesar das crianças demonstrarem interesse pelas ciências, é também importante que o educador fundamente a curiosidade e o desejo de saber mais para desenvolver uma atitude científica e investigativa.

Segundo Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) para o conhecimento do mundo social, o contexto em que a criança está inserido (família e jardim de infância) facilita o desenvolvimento da consciência de si próprio, do seu papel social e das relações com os outros.

De acordo com as OCEPE (2016) em relação às ciências as crianças devem ter contacto com diferentes experiências como biologia, física, química, saúde, segurança, meteorologia, geografia, geologia e uma noção de energia.

Nesta área de conteúdo as crianças mostram-se bastante interessadas na realização de experiências. Foi perceptível nas experiências realizadas a aquisição de conhecimento pelas crianças. Numa das experiências concretizadas com minhocas e lagartas para observar a reação das mesmas à água e à luz, notou-se ao longo da observação que as crianças estavam a acompanhar o que estava acontecer e individualmente foi percebendo a reação de cada uma e identificando características de cada.

“O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 90)

A maioria das crianças mostram facilidade em identificar o tempo que faz no dia, mas no entanto na identificação dos dias da semana, das estações do ano e do mês é dificuldade é notória em quase todas as crianças. Ainda na experiência de mistura de cores as crianças tinham presente que ao misturar cores estas vão mudar, não sabendo apenas quais cores podiam originar.

Sendo as experiências uma área de bastante interesse para as crianças há necessidade de desenvolver mais para o desenvolvimento do conhecimento e conceitos científicos.

Assim, todas as áreas presentes nas orientações curriculares para a educação pré-escolar necessitam de um longo trabalho, para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Capítulo II – Enquadramento do Estudo

Neste capítulo é apresentado o enquadramento do estudo, fundamentação teórica, a metodologia adotada, a apresentação e discussão dos resultados, bem como as conclusões finais acerca do projeto.

1.1 Contextualização e pertinência do estudo

A escolha para o desenvolvimento do projeto passará por abordar o subdomínio de artes visuais porque segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016 “As artes visuais são formas de expressão artística que incluem pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, e fotografia e outras, que sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos.” (pág. 49)

Deste modo, para a abordagem deste subdomínio a escolha passará pela abordagem de pintores surrealistas e impressionistas, especialmente Joan Miró, pintor surrealista.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, (2016) “É da responsabilidade do/a educador/a seleccionar esses contextos, privilegiando artistas portugueses, diversificando estilos (figurativo, abstrato, etc.) para planear oportunidades de as crianças observarem, explorarem e criarem interesse por diferentes manifestações artísticas.” (pág. 50)

Com este trabalho as crianças terão a possibilidade de contactar obras de arte, uma vez que a maior parte das crianças nunca teve esse privilégio. Através deste contacto as crianças irão ter o privilégio de apreciar e dialogar acerca do que veem, ou seja, do que observem nas obras apresentadas. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), defendem que:

“Se nesta forma de expressão artística se coloca muitas vezes a ênfase no fazer, é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.). Cabe também ao/a educador/a explorar com as crianças essas diferentes imagens e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 49)

Uma vez que foi identificada a falta de ligação das crianças com este tipo de atividades, será pertinente que estas entrem em contacto com diferentes tipos de cultura, bem como com outros contextos como museus, galerias, monumentos, etc., tal como dizem as OCEPE (2016):

“A capacidade de criar e apreciar é ainda alargada através do contacto e observação de diferentes modalidades das artes visuais (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, filme, etc.) em diferentes contextos (museus, galerias, monumentos e outros centros de cultura), permitindo às crianças a inserção na cultura do mundo a que pertencem.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp. 49-50)

Deste modo, uma visita a um Museu para que as crianças possam conhecer um contexto diferente e ver obras de arte pode ser uma ótima atividade para o desenvolvimento do projeto pretendido.

As artes visuais têm também o papel de expressão psicológica, ou seja, muitas vezes as crianças através da criação plástica transmitem o que têm dificuldade de verbalizar oralmente.

1.2 Problemática do estudo

Foi observável ao longo da PES que as crianças não contactavam com pintores e obras de arte. Havendo uma falta de rotina nas artes visuais serem abordadas com uma intencionalidade didático-pedagógica bem definida indo de encontro às linhas orientadoras para a Educação Pré-Escolar. Assim, tornou-se importante desenvolver o projeto “À descoberta de Joan Miró”. Com este projeto é também possível desenvolver aspetos como a criatividade, o gosto pela pintura, o sentido estético, o diálogo e o espírito crítico. Inicialmente pretende-se que as crianças conheçam grandes pintores e que observem obras e verbalizem acerca do que observam para posteriormente realizarem as suas pinturas. Para realização deste projeto serão apresentadas algumas atividades que estimularão a curiosidade e o interesse das crianças pelas artes visuais.

1.3 Questões de investigação

- Qual a importância de abordar grandes pintores no pré-escolar?
- Qual o impacto do projeto *À descoberta de Joan Miró*?
- Como podem as atividades artísticas ajudar no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar?

1.4 Objetivo geral

- Promover as artes visuais com uma intencionalidade didático-pedagógica através de grandes pintores e obras de arte

1.5 Objetivos específicos

- Contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da comunicação;
- Conhecer grandes pintores;
- Conhecer a vida e obras de Joan Miró;
- Desenhar a cara a partir da obra *A Careta de Miró*;
- Desenvolver a criatividade através de um fragmento das obras *O Carnaval de Arlequim* e *O Jardim*;
- Contactar com exposições de obras de arte;
- Expor os trabalhos das crianças.

2. Fundamentação teórica

Neste ponto está presente o fundamentação teórica acerca da temática do projeto desenvolvido. Assim, foi realizada uma pesquisa de diversos autores que defendem aspectos acerca da temática desenvolvida, sendo justificados todos os pontos com os mesmos.

Os temas tratados neste ponto são: educação pré-escolar, o papel do educador no desenvolvimento da arte, a importância das artes visuais na educação pré-escolar, criatividade e Joan Miró.

2.1 Educação Pré-Escolar

Apesar da educação pré-escolar ser reconhecida como a primeira fase da educação, período entre os três e seis anos de idade, as OCEPE (2016) defendem que a entrada para o Ensino Básico é importante todo o período, desde o nascimento até aos seis anos de idade. A educação pré-escolar tem como papel desenvolver as crianças a nível cognitivo e social, preparando-as para uma vida ativa em sociedade.

Mesmo tendo a educação pré-escolar um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social da criança, deve sempre estabelecer uma relação com a família para que a criança consiga desenvolver as suas aptidões de forma estável e saudável enquanto ser humano. Assim como é referido na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (lei nº 5/97, artigo 2 de 10 de Fevereiro):

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

A Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar) estabelece nove objetivos pedagógicos para o desenvolvimento da criança na educação pré-escolar: promover o desenvolvimento

social e pessoal da criança, fomentar a inserção da criança em grupos sociais, contribuir para a igualdade de oportunidades, estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas características individuais, desenvolver a expressão e comunicação através da linguagem, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, proporcionar às crianças bem-estar e segurança, proceder à desistagem de incapacidades promovendo a orientação e encaminhamento da criança e promover a participação da família no contexto educativo.

Segundo Vasconcelos, d'Orey, Homem, & Cabral (2003) Portugal está entre os países que reconhece a importância que uma educação e cuidados na infância pode ter na motivação e preparação das crianças para uma melhor aprendizagem.

Deste modo, é crucial o papel do educador para o desenvolvimento da criança, assim, deve planejar atividades tendo em conta o que quer trabalhar e as necessidades básicas do grupo em questão, organizando materiais e as atividades que estimulem a curiosidade e o interesse das crianças. É também importante ter em conta o grau de desenvolvimento do grupo e os conhecimentos já adquiridos para que haja um trabalho contínuo.

“(...) deve-se oferecer à criança, oportunidades de ser estimulada e motivada, no momento conveniente e respeitar o tempo necessário para ela amadurecer e, portanto, deixar que uma aquisição tão marcante como é a da leitura e escrita, ocorra quando a criança estiver pronta para adquirir (...)”
(Borges, 1987, p. 3)

2.2 O papel do educador no desenvolvimento da arte

Pillotto e Mognol (2007) referem que para o processo de aprendizagem das crianças acontecer, as ações mediadas pelo professor não são atividades mecânicas, repetitivas e nula de expressividade, pelo contrário deve-se fundamentar em relações de afeto e respeito, para a compreensão de si e do outro.

O educador é considerado um dos protagonistas no desenvolvimento da arte nas crianças. Para tal, é necessário que este tenha também conhecimento e interesse acerca da mesma, ou até mesmo formação da área. É considerado também importante que o educador conheça o grupo com quem está a trabalhar como o contexto das mesmas. De acordo com Pillotto e Mognol (2007), o profissional que atua na arte na educação infantil

deve deter formação em arte, ter perfil de pesquisador, ser observador, curioso, mediador e parceiro das crianças, da instituição e da comunidade.

Ainda Selbach (2010) tem em foco que o educador todos os dias deve ter o privilégio de organizar o espaço para que as crianças organizem, investiguem e identifiquem linguagens artísticas no mundo que as rodeia, para que seja possível conviver com os outros. Também as OCEPE (2016) consideram que o educador deve alargar as experiências das crianças, de modo a desenvolverem a imaginação e a criação.

Hargreaves (1991) considera a criança uma semente que, embora pequena e frágil contém todas as sementes necessárias para um talento artístico. O mesmo autor refere também que apesar de todas as sementes as crianças precisam de cuidados para se desenvolverem convenientemente a nível artístico. Assim, o educador tem uma papel preponderante para o desenvolvimento eficaz das “sementes” que estas carregam.

Bertazzo e Bogéa (citado por Pilloto e Mognol, 2007) afirmam que é indispensável desenvolver o imaginário das crianças.

Cabe portanto ao educador desenvolver o imaginário das crianças, para que um dia mais tarde não seja um adulto de limitada capacidade de atuação. Este tipo de desenvolvimento pode acontecer através de uma experiência coletiva, para que haja uma relação de troca entre o grupo. (Pillotto & Mognol, 2007) Ainda Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) defende que as explorações e o diálogo entre crianças e com o educador sobre elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem excelentes formas de desenvolver a expressividade e o sentido estético. Deste modo, cabe ao educador selecionar contextos onde seja possível desenvolver os aspetos referidos anteriormente, e também importa que coloque obras de arte à disposição das crianças para que possam dialogar acerca das mesmas, bem como para que as possam rever e também utilizar para recriar as suas produções.

AS OCEPE (2016) mencionam que “o apoio do educador passa por um diálogo aberto e construtivo, que incentiva a criança a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretende(...)” (p. 48)

2.3 A importância das artes visuais na educação pré-escolar

O desenvolvimento das artes tem como principal objetivo desenvolver o indivíduo a nível social e pessoal, aprendendo a observar e a ver o mundo, a comunicar com o outro desenvolvendo também um espírito crítico. Barbosa (2005) indica que se a arte não fosse realmente importante não existia desde o tempo das cavernas sobrevivendo a todo o desprezo. Menciona ainda que a arte nas escolas tem como principal objetivo formar o conhecedor, fruidor e decodificador de arte, com o objetivo de um desenvolvimento cultural essencial para a evolução da sociedade.

A arte tem a possibilidade do desenvolvimento de dimensões afetivas, cognitivas e comunicativas, sendo um aspeto crucial para o desenvolvimento cultural ao longo da vida. A arte permite também desenvolver o pensamento crítico e criativo como também a sensibilidade para aquilo que nos rodeia. Tem também o papel de fazer entender diferenças culturais, explorando novos valores.

O termo expressão plástica foi substituído pelas artes visuais nas novas orientações curriculares para a educação pré-escolar (2016). As artes visuais são consideradas um subdomínio da Educação Artística, domínio presente na área de expressão e comunicação. Deste modo, as OCEPE (2016) dizem que as diferentes linguagens artísticas são meios de enriquecer a expressão e comunicação das crianças.

Ainda Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) referem que a educação artística esta ligada à área de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo através da construção da identidade pessoal, social e cultural e ainda proporciona momentos de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, da resolução de problemas entre outros.

É através das artes visuais, que as crianças exprimem muitas vezes aquilo que lhes vai na alma, o que estão a sentir que de outra forma não seria possível representar. Assim, através dos trabalhos das crianças é possível por vezes perceber o que as crianças estão a sentir, podendo até por vezes identificar problemas emocionais, entre outros, que as mesmas estejam a passar. (2003) defende que as artes visuais proporcionam às crianças um campo de expressão de emergências psicológicas que de outra forma as crianças não exteriorizavam.

Para Eisner (citado por Ferreira, 2001) através das atividades artísticas as crianças desenvolvem a autoestima e a autonomia, a capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos daquilo que vê. Assim tornam-se também mais capazes de expressar as suas ideias e também os sentimentos. No que diz respeito a Ferreira (2001) além do que foi referido por Eisner defende que as artes são importantes no currículo porque são parte do património cultural, sendo necessário preservá-lo, pois é através da cultura que nos constituímos sujeitos humanos.

De acordo Read (2001) menciona que todas as crianças deviam ter total liberdade para expressar as suas ideias através do desenho, da pintura, do trabalho manual, da mímica entre outras expressões dramáticas. Através destas formas de expressão as crianças podem desenvolver sentimentos que desconheciam.

Arnheim (1993) defende que as artes deveriam ser consideradas como uma das principais áreas do saber, pois tem como missão dotar as mentes jovens de habilidades básicas para que possam resolver com sucesso todo o currículo.

As artes visuais, como forma de expressão artística é fundamental para o desenvolvimento da expressão e comunicação das crianças, bem como no desenvolvimento crítico acerca daquilo que observa. Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) dizem que embora se coloque muitas vezes o ênfase no fazer, é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de observar e de dialogar sobre aquilo que fazem e o que observam. Lancaster (1991), refere que à medida que as crianças vão crescendo desenvolvem o sentido crítico e vão percebendo que a expressão visual representa a realidade. Ainda Savater (citado por Eça, 2009) defende a educação para artes é um suporte cívico e comunitário imprescindível para o desenvolvimento das sociedades.

A idade pré-escolar é considerada como o momento crucial para o desenvolvimento do gosto pelas artes. Através do trabalho prático desenvolvido como também através da observação de obras de arte e visitas onde possam contemplar as mesmas, são vistas como uma oportunidade de desenvolver a expressividade e o desenvolvimento crítico. Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) defende que:

“As explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais

constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico. (...) potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê. (...) integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades (...).” (p.49)

Ainda as OCEPE (2016) dizem que a capacidade para criar e apreciar é alargada através do contacto e da observação de diferentes formas de artes visuais (pintura, escultura, fotografia...) e também em diferentes contextos (museus, galerias, monumentos....).

Segundo Sousa (2003b), quando é pedido à criança para desenhar não lhe devia ser imposto um assunto, mas sim deixar-se levar pela natural expressão da sua vida emocional e sentimental.

“Através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações.” (Gonçalves, citado por Sousa, 2003, p. 169)

2.4 Criatividade

Sousa (2003a) define a criatividade como sendo uma capacidade humana, ou seja, uma capacidade cognitiva, permitindo pensar de modo anteciptório, imaginar, inventar, evocar, prever e projetar. Tem também um papel a nível mental considerado por consciente e voluntário.

Na agenda política da Europa (2008) pode-se ler segundo as Conclusões do Conselho e Representantes dos Governos dos Estados Membros que a “Criatividade é a principal fonte de inovação, que por sua vez é considerada o principal motor de crescimento e riqueza, enquanto factor fundamental para melhorias no domínio social e instrumento social para enfrentar desafios (...)” (Eça T. T., 2009)

Wechsler (2008) defende que a criatividade pode ser considerada multidimensional, abrangendo variáveis a nível cognitivo, da personalidade, relacionados com a família, educacional, social e cultural.

A idade da educação pré-escolar é considerada a melhor para o desenvolvimento da criatividade, pois segundo Gardner (1999), com o aumento da idade parece haver uma corrupção que proíbe a demonstração do talento artístico. Também Pillotto e Mognol (2007) mencionam que a criança que não desenvolve a imaginação não exercita o seu lado criativo, tornando-se um adulto de limitada capacidade de atuação. Mas por outro lado, Lancaster (1991) refere que “existe en cada ser humano, sea cual fuere su edad, un impulso creativo pues todos sentimos el deseo natural (...)” (p. 18)

Deste modo, tanto a escola como o/a educador/a têm um papel preponderante no desenvolvimento da criança, devendo desafiá-la e motivá-la para criar. É importante estimular a criatividade para que as crianças possam ir mais além do que aquilo que é conhecido, que consigam descobrir nelas próprias algo que até então não sabiam ser capazes de fazer. Assim, importa propiciar às crianças novos conhecimentos e não apenas pensar na técnica com que executam, pois esta pode ser desenvolvida ao longo da vida, enquanto que a criatividade se não for estimulada acabar por “adormecer”. Assim, Sousa (2003a) defende que o facto de estimular a criatividade nas crianças é também uma forma de mostrar confiança nelas, não dando tanta importância à técnica pois este pode ser aperfeiçoada ao longo do tempo.

Alencar e Fleith (citado por Wechsler) refere alguns aspetos para um professor ser facilitador da criatividade, ou seja, deve ter um grau de preparação elevado, ter um nível motivacional elevado, paixão pelo que faz e também respeito pelos estudantes e pelas suas ideias.

Mesmo sendo a escola um espaço importante para estimular o desenvolvimento da criatividade, ainda assim, hoje em dia nem todas lhe dão a atenção necessária, bem como educadores e professores. Sternber (1991, citado por Martins) refere que a escola continua a negligenciar as capacidades criativas das crianças ainda que por vezes reconheça que a criatividade é fundamental na sociedade, transmitindo apenas um saber feito não deixando tempo para inventar, fantasiar ou tomar iniciativa própria.

Segundo Rodrigues (2002) a escola deve permitir que as crianças expressem de forma livre os seus sentimentos, ideias e emoções. Assim, é importante que as crianças não sejam sempre coagidas a fazer as coisas de determinada maneira, deixando que elas próprias criem à sua vontade mesmo não seguindo o padrão correto daquilo que é conhecido.

Gonçalves (1991) referencia que os indivíduos muito criativos por vezes têm problemas sociais, mas quando integrados são os mais participativos, contribuindo para modificações do pensamento humano, novas formas de intervenção e relacionamento, novos modos de sentir, pensar e agir. Assim, através de trabalho individual e em grupo, o/a educador/a deve estimular o pensamento divergente, não focando apenas numa solução para o problema, mas sim em várias, não indo apenas de encontro ao que está cientificamente correto. Ainda Gonçalves (1991) classifica como uma pessoa criativa em nove adjetivos:

- Original;
- Persistente;
- Independente;
- Autoconfiante e responsável;
- Intuitiva;
- Sensível e atenta;
- Imaginativa.

De acordo com Sousa (2003) é necessário encarar a criação para as crianças como uma necessidade biológica, pois é fundamental para o seu constante desenvolvimento ao longo da vida, ajudando na construção de si mesmo, como na possível criação constante.

2.4 Joan Miró

Joan Miró nasceu em Barcelona em 1893 acabando por falecer em 1983 em Palma de Maiorca terra da sua mãe.

Penrose (1972) incide o pintor em duas categorias: nos que aceitam sem qualquer protesto a sua musa e por outro lado, aqueles que vivem solitários manifestando apenas a agitação da sua vida.

O pintor era descendente de uma família segundo classifica Penrose (1972) de operários habilidosos. O pai era um grande ourives, que tinha uma loja, assim, quando em 1910 Miró disse à família que a sua vontade era ser pintor, o seu pai não lhe deu ouvidos tendo que aceitar um trabalho de escritório. Com isto, Joan Miró acabou por entrar numa profunda depressão acabando o pai por mandá-lo para uma quinta da

família. Penrose (1972) refere que Miró apesar de ser da cidade, habituado ao cães do dia a dia, sentia-se mais à vontade no campo.

Apesar da contrariedade do seu pai, Joan Miró antes de ficar doente assistia às aulas da Escuela de Bellas Artes em Barcelona. Era caracterizado por alguns mestres como um aluno prometededor, capaz de fazer desenhos agradáveis.

Só depois da recuperação é que o pai de Joan Miró lhe deu autorização para frequentar as aulas na escola de arte de Barcelona.

Foi em 1918 que Joan Miró fez a sua primeira exposição individual, caracterizada pela cor e pela originalidade do estilo, influenciada pelos pintores do fauvismo. Esta exposição tinha quatro assuntos: natureza-morta, paisagem, retrato e nu.

De acordo com (Rodrigues D. D., 2002) o fauvismo surgiu em 1905 exaltando o contraste cromático e a autonomia da cor pura e da forma, havendo um forte impacto visual.

Em 1919 o pintor partiu para Paris depois da sua primeira exposição, pois sentiu que em Barcelona não houve o impacto que necessitava para o seu trabalho. Esta mudança não foi considerado um êxito, mas apesar disto Joan Miró ia lá todos os invernos, mesmo a morrer de fome, devido à fraca venda dos quadros.

Apesar de uma influência fauvista, segundo Penrose (1972) Joan Miró deu lugar ao cubismo sintético. Rodrigues D. D. (2002) no cubismo sintético recorriam a fragmentos de imagens e de objetos planos, este movimento contribui para a utilização da técnica da colagem, com formas mais simples e contornos definidos.

Foi através de André Berton, Paul Eluard e Louis Aragon que a partir de 1920 começaram a introduzir o surrealismo, Joan Miró juntamente com André Masson começaram a aproximar-se deste movimento. Breton (citado por Penrose, 1972) recorda que a entrada de Miró, em 1924 marca um importante ponto no desenvolvimento da arte surrealista. Segundo Rodrigues D. D. (2002) através do surrealismo era relevado o que permanecia oculto no subconsciente ou através dos sonhos, promovendo assim novas maneiras de ver e pensar.

Entre 1944 e 1954 Miró, desviou-se um pouco da pintura, alargando os seus horizontes para a cerâmica, litografia e gravura. Todavia Miró ficou também conhecido pelas esculturas e pinturas de murais. Aquando da Segunda Guerra Mundial encontrava-se exilado de Espanha, deixando Paris para ir viver para a Normandia.

Penrose (1972) caracteriza Joan Miró fisicamente de pequena estatura, mas com obras realizadas consideradas monumentais. A capacidade que este tem de produzir uma vasta quantidade de pinturas, gravuras, litografias, cerâmicas e esculturas faz lembrar Picasso. Também Penrose (1972) refere que Miró apesar de metuculoso nas suas realizações sempre teve o desejo de se exprimir em larga escala.

3 Metodologia adotada

Neste ponto é apresentada a metodologia adotada do projeto desenvolvido justificada através de literatura, destacando também os instrumentos de recolha de dados usados ao longo das atividades deste projeto e o plano de ação realizado para o desenvolver do projeto.

3.1 Opções metodológicas

No projeto desenvolvido foi utilizada uma investigação qualitativa observante. Os processos de observar, registar, analisar, refletir, dialogar e repensar são aspetos importantes para pensarmos qual a investigação mais adequada para a problemática do projeto a ser desenvolvido. (Vale, 2004)

A investigação qualitativa em educação tem como objetivo compreender mais aprofundadamente os problemas e perceber o que está “por trás” de certos comportamentos, convicções e atitudes, dando mais importância ao processo e não ao resultado final. (Fernandes, 1991)

Vale (2004) refere que a investigação qualitativa é orientada através de um prolongado contacto com o contexto ou situações naturais que refletem o dia-a-dia dos indivíduos. Ainda de acordo com Vale (2004) numa investigação qualitativa focamo-nos em dados sobre a forma de palavras, através da observação, de entrevistas e documentos. Ainda Bogdan & Biklen (1994) mencionam que há investigadores que recorrem ao equipamento de vídeo que de outra forma não seria capaz de realizar uma investigação sem ele.

Segundo Bogdan e Biklen (citado por Tukman, 1992) refere que a investigação qualitativa apresenta cinco características: (1) a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o principal instrumento da recolha de dados; (2) a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; (3) para o investigador a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, o produto e o resultado final; (4) os dados são analisados indutivamente; (5) diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “quê”.

Para o desenvolvimento do trabalho de projeto, inicialmente de acordo com Vasconcelos (2011) formula-se um problema ou as questões de investigação, define-se as dificuldades a resolver e o assunto a estudar. Depois de traçados os aspetos referidos anteriormente foi necessário optar por um método que fosse de encontro ao trabalho que pretendia desenvolver, deste modo foi adotado o trabalho de projeto.

A palavra projeto está relacionada com a previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas aceções que correspondem a graus diferentes dessa previsão como: referir uma intenção mais ou menos vaga, ter um plano de ação bem definido e contruir uma representação clara do que se pretende realizar acompanha de uma previsão de recursos a utilizar. (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998)

Segundo Vasconcelos (2011) um trabalho de projeto é considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas. Ou de acordo com Katz Chard (1997) “um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico (...)” (p.3) Ainda (Arfwedson, 1990) refere que os estudos se devem centrar em problemas partindo das necessidades dos estudantes organizando-se sobre a forma de projetos.

É também importante ter em atenção a noção de tempo na metodologia de projeto, ter em atenção as formas de apreensão temporal das crianças. (Cros, 1991) Também Katz e Chard (1997) referenciam que um trabalho de projeto poderá estender-se por um período de dias ou semanas, dependendo das idades das crianças em questão.

Segundo Helms (citado por Vasconcelos, 2010) o educador parte de um conhecimento base acerca do assunto, havendo uma partilha de saberes que possuem acerca do assunto. A opção metodológica do trabalho de projeto tem um papel relevante para os educadores utilizarem critérios de relevância, pois este método de trabalho pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, ativando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social. (Katz e Chard, 2009, citado por Vasconcelos)

Ainda Katz e Chard (1989, citado por Vasconcelos) consideram que o trabalho de projeto desenvolvem hábitos duradouras na mente da criança: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar e de inquirir.

3.2 Participantes do estudo

O presente projeto foi desenvolvido com um grupo de crianças de uma das salas do JI do Agrupamento Monte da Ola.

Os participantes no desenvolvimento do projeto é um grupo de 23 crianças com 4 anos de idade, sendo que 11 são do género masculino e 12 do género feminino.

É considerado um grupo heterogéneo, mas todas as crianças com curiosidade e vontade para realizar atividades e conhecer assuntos diferentes.

Para a realização deste projeto, para além do investigador e do grupo de crianças, houve também a participação do par de estágio, da educadora cooperante e o orientador. Também a auxiliar da sala de atividades apoiou sempre que necessário alguns momentos do desenvolvimento do projeto.

3.3 Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Almeida, Freire e Black (citado por Coutinho, 2014) depois de definido o problema, a hipótese, as variáveis e a amostra o seguinte passo é a recolha de dados empíricos. Ou seja, saber “o que” e “como” vão ser recolhidos os dados, quais os instrumentos a ser utilizados, as questões fundamentais para os resultados e conclusões do estudo.

Coutinho (2014) defende que qualquer plano de investigação, seja quantitativo, qualitativo ou multimetodológico implica recolha de dados da parte do investigador.

Bogdan e Biklen (1994) referem que o termo *dados* diz respeito aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar sendo os elementos base da análise.

Para a recolha de dados ao longo do projeto foram utilizados diferentes instrumentos, como: notas de campo, registos audiovisuais, fotografia, desenhos, questionários e observação.

3.3.1 Notas de campo

As notas de campo segundo Bogdan e Biklen (1994) são um dos dados mais importantes no estudo qualitativo. Através das notas de campo é possível refletir sobre como se está a desenvolver o projeto e também não deixar passar algo que foi falado e não ficou gravado na memória. Máximo-Esteves (2004) caracteriza as notas de campo como material reflexivo, ou seja, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que aparecem ao longo das observações ou então depois das primeiras leituras. Bogdan e Biklen (1994) dizem que as notas de campo são o relato escrito do que o investigador ouve, vê, experiência e pensa ao longo da recolha.

Este instrumento de estudo pode ser considerado um diário, e de acordo com Máximo-Esteves (2008) os diários são coletâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas com forma de notas de campo ou memorando, de observações estruturadas e registos de incidentes críticos. Defende também que os registos podem ser de sequências descritivas como de sequências interpretativas. Neste caso houve um sequência interpretativa “incluem interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias...isto é, um conjunto de comentários e notas pessoais.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 151)

De acordo com Spradley (Máximo-Esteves, 2008) o diário representa o lado mais pessoal no trabalho em campo, e segundo Hobson (Máximo-Esteves, 2008) sendo registos pessoais e personalizados é através deles que os professores analisam, avaliam, constroem e reconstróem o que é necessário para a melhoria da sala de aula e do desenvolvimento profissional.

As notas de campo têm como desvantagem o facto de poder ser perdida a atenção e deixar passar alguns aspetos importantes que estejam a acontecer. No entanto, é uma maneira mais fácil de comparar as diferentes reações das crianças.

3.3.2 Registos audiovisuais e fotografia

O registo através de vídeo e fotografia teve como objetivo a análise pormenorizada dos acontecimentos posteriormente. Máximo-Esteves (2008) diz “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que

tenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91) Ainda Bogdan e Biklen (1994) dizem que as fotografias nos dão fortes dados descritivos, sendo várias vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente.

É preciso ter também em conta que as fotografias podem não ter apenas a funcionalidade de análise, mas também como refere Máximo-Esteves (2008) ter finalidade de ilustrar, demonstrar e exhibir, como em exposições retrospectivas de qualquer projeto ou período escolar.

Burnafor (citado por Lúcia Máximo-Esteves, 2008) diz que há professores-investigadores que utilizam o vídeo como fonte primária para a investigação e comunicação. Os registos em vídeo são considerados uma forte técnica auxiliar, e também um foco de conversação, segundo Máximo-Esteves (2008).

Máximo-Esteves (2008), refere ainda que o recurso ao registo audiovisual pode ser considerada uma técnica obstrutiva, que pode interferir ao longo dos acontecimentos, mas por outro lado esta obstrução pode ser minimizada com o uso frequente e também com a ajuda de um colaborador.

Quanto aos registos audiovisuais e fotografia como todos os outros instrumentos tem vantagens e desvantagens. Neste instrumento de recolha de dados há probabilidade de nem todos os momentos exatos serem registados, havendo também a probabilidade de por algum motivo serem perdidos. No entanto são importantes para o registo de momentos importantes que podem servir de análise nas conclusões, como o caso dos registos audiovisuais em que podem ser captadas reações das crianças que não foram possíveis registar nas notas de campo.

Para a utilização deste instrumento de recolha de dados foi enviado para os EE uma autorização (anexo 1) para as crianças serem fotografadas e filmadas, para o uso de fins académicos, garantindo o anonimato das crianças.

3.3.3 Questionário

De acordo com Coutinho (2014), recorremos ao questionário quando é necessário inquirir um grande número de pessoas.

Teddle e Tashakorri (citado por Coutinho, 2014) referenciam que os questionários exigem um nível de literacia que tem de ir de encontro à população a quem se destina o questionário. Assim, para a realização do questionário houve a necessidade de ter em conta o nível de escolaridade, bem como a faixa etária do público-alvo. Para a realização do questionário podem optar por respostas de escolha dicotómica ou múltipla, questões abertas ou fechadas, questões diretas ou indiretas. (Coutinho, 2014)

A realização deste questionário teve como objetivo perceber qual o impacto do projeto nas crianças bem como nas suas famílias.

Para o questionário (anexo 2) foi tido em conta que as questões a ser efetuadas tinham que ser simples, claras e curtas com uma linguagem e terminologia adequada aos inquiridos e também ter em atenção o tempo de resposta ao mesmo.

Este tipo de instrumento de recolha de dados tem como vantagem obter um maior número de respostas num curto espaço de tempo, que através de entrevista demoraria mais tempo e nem todos os EE poderiam não participar. No entanto pode ter como desvantagem o facto dos inquiridos não responderem realmente aquilo que querem; a dificuldade em interpretar certas respostas; no caso de dúvida em alguma questão pela parte dos inquiridos o esclarecimento das mesmas é mais complicado.

3.3.4 Observação

De Ketele (1980, citado por De Ketele e Roegiers) refere que “Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações.” (p. 23)

Através da observação é possível ter o conhecimento direto de fenómenos tal e qual acontecem numa determinado contexto, segundo Máximo-Esteves (2008). Ainda

Cohen, Manion, & Morrison (2000) tal como Máximo-Esteves (2008) defendem que observar permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como acontecem, ou seja, acede em primeira mão ao que está acontecer. A observação participante acontece quando o observador participa na vida do grupo a ser estudado. (Estrela, 1994)

Ao longo deste projeto foi desenvolvido uma observação participante pois estava presente no contexto no decorrer do mesmo, foi possível contactar com o grupo em questão, servindo esta observação como meio de informação.

Quanto às desvantagens de uma observação participante dá-se ao facto de o observante se poder envolver demasiado no que está a ser realizado e influenciar comportamentos por parte das crianças. Também é preciso ter em atenção a necessidade de registos ao longo das sessões, senão apenas resta a memória do observador. Ainda assim, a observação permite o contacto e conhecimento direto do contexto em questão, facilitando assim a compreensão do contexto e dos que nele estão envolvidos. Observando dificuldades e o desenvolvimento e evolução da crianças ao longo das atividades.

3.5 Plano de ação

O plano de ação é realizado para melhorar a organização das tarefas pretendidas ao longo do desenvolvimento do projeto. Este desenvolvimento decorreu entre outubro e janeiro, sendo elaborado em três fases:

- 1ª fase: preparação do estudo;
- 2ª fase: implementação das atividades;
- 3ª fase: redação do relatório.

Na tabela 2 é apresentada a calendarização relativa ao estudo e evidenciando as três fases com os respetivos procedimentos.

Tabela 2 - Procedimentos da ação

Data	Ação
Setembro de 2016 a Outubro de 2016	<ul style="list-style-type: none">• Identificação do problema;• Delineamento dos objetivos;• Seleção das atividades.
Novembro de 2016 a Janeiro de 2017	<ul style="list-style-type: none">• Implementação das atividades;• Recolha de dados;
Janeiro de 2017 a Setembro de 2017	<ul style="list-style-type: none">• Redação do relatório.

3.6 Atividades de investigação

De seguida serão descritas as quatro atividades realizadas ao longo do projeto de modo a proporcionar às crianças o conhecimento de grandes pintores do século XIX e XX. São de igual modo descritos os objetivos de cada atividade e quais os recursos e materiais utilizados.

3.6.1 “Pintores do século XIX e XX”

Objetivos:

- Conhecer pintores do século XIX e XX;
- Descrever o que observam nas obras;
- Compreender a vida de Joan Miró, bem como técnicas e cores usadas pelo mesmo.

Síntese da Atividade:

Inicialmente, através do jogo “quem é quem?” apresentado, a estagiária descreve às crianças a profissão do pintor, para a identifiquem.

Seguidamente é apresentada uma caixa pintada com várias cores e lá dentro tem um cavalete pequeno, um pincel, uma camisa, uma tela, tintas e um chapéu de pintor.

Será pedido a uma criança que retire os materiais do interior da caixa para que posteriormente os utilize para se transformar num pintor.

De seguida, serão apresentados através de uma representação com fantoches, às crianças pintores surrealistas e impressionistas, como: Joan Miró, Vicent Van Gogh, Salvador Dalí e Mar Chagall e depois analisadas obras dos mesmos (anexo 3).

Apesar de conhecerem vários pintores, a partir de um determinado momento apenas falaremos sobre Joan Miró. Esta abordagem iniciará com a apresentação de uma fotografia do pintor (anexo 4) e da leitura do livro adaptado *O quadro mais bonito do mundo* de Miquel Obiols e Roger Olmos.

Da parte de tarde serão mostradas técnicas usadas por Joan Miró para além da pintura, através de imagens e do diálogo em grande grupo.

Avaliação:

- Conhece pintores entre o século XIX e XX;
- Descreve o que observa nas obras apresentadas;
- Compreende a vida, técnicas e cores de Joan Miró.

Material utilizado:

- Jogo “quem é quem?”;
- Caixa;
- Cavalete pequeno;
- Pincel;
- Bata de pintor;
- Tela;
- Tintas;
- Imagens de obras dos pintores;
- Fantoches dos pintores;
- Livro “O quadro mais bonito do mundo” de Miquel Obiols e Roger Olmos;
- Caixa com imagens de obras de Joan Miró;

3.6.2 “Visita ao Museu de Serralves – Joan Miró Materialidade e Metamorfose”

Objetivos:

- Conhecer o Museu de Serralves;
- Contactar com exposições desde cedo;
- Conhecer e contactar com variadas obras realizadas por Joan Miró;
- Explicar o que vi na obra *A careta* de Miró.

Síntese da Atividade:

Nesta sessão irá haver uma visita ao Museu de Serralves para ver a exposição de Joan Miró: *Materialidade e Metamorfose*, que retrata um período de seis décadas do pintor.

Nesta exposição está presente as suas transformações artísticas no campo do desenho, pintura, colagem e trabalhos em tapeçaria.

No jardim-de-infância, depois do almoço haverá um diálogo com as crianças acerca da exposição do Museu de Serralves.

Posteriormente, é apresentada às crianças uma imagem da obra *A Careta* de Miró em que as crianças serão questionadas sobre o que vêem naquela imagem.

Avaliação:

- Identifica características presentes na obra *A careta de Miró*;

Material utilizado:

- Obra *A careta de Miró*.

3.6.3 “A careta das crianças I”

Objetivos:

- Realizar o rascunho da sua “careta”;
- Desenvolver a criatividade através do desenho.

Síntese da Atividade:

Inicialmente é mostrada novamente a obra *A careta de Miró* para que seja lembrado o que foi falado na sessão anterior acerca da mesma. Depois, será explicado às crianças que vão ser pintores durante alguns dias e que cada um tem que desenhar a sua “careta” tal como Miró o fez. Mas, foram também informadas que tal como os pintores, em primeiro lugar têm que realizar um rascunho daquilo que querem fazer e só posteriormente irão passar para a tela.

Avaliação:

- Realiza o rascunho;
- Revela sentido estético.

Material utilizado:

- Folha de rascunho;
- Lápis de cor;
- Marcadores;
- Obra *A careta de Miró*.

3.6.4 “A careta das crianças II”

Objetivos:

- Passar o rascunho para a tela com tintas;
- Desenvolver a criatividade.

Síntese da Atividade:

Depois de realizado o rascunho da “careta” será dito às crianças que todos vão ser pintores. Para tal, é mostrado novamente uma caixa com os materiais de pintores.

Esta atividade será realizada com pequenos grupos de cada vez em que as crianças passam para uma tela branca com tintas o rascunho realizado anteriormente.

Avaliação:

- Passa o rascunho para a tela;

Material utilizado:

- Rascunho;
- Pincéis;
- Telas;
- Cavaletes em cartão;
- Tintas;
- Camisas;
- Chapéus;
- Paletas.

3.6.5 “Um pedacinho de uma obra I”**Objetivos:**

- Descrever o que vê nas obras;
- Realizar um rascunho com um fragmento;
- Desenvolver a criatividade;
- Realizar através de um fragmento um desenho alusivo ao Natal.

Síntese atividade:

Inicialmente serão expostas às crianças duas obras de Joan Miró: *O jardim* (anexo 5) 1977 e o *Carnaval de Arlequim* (anexo 6) 1924-5. Depois disto, as crianças serão questionadas acerca do que observam nas obras apresentadas.

Depois da análise das obras, as crianças são informadas que a estagiária recortou fragmentos das duas obras e será distribuído um por cada criança. Uma vez que vamos estar perto do Natal, será pedido às crianças que desenhem algo realizado com a época de acordo com o que o fragmento lhes transmite. Assim será lembrado quais as cores que estavam no livro que foi lido sobre Joan Miró e quais as linhas características do mesmo.

À medida que terminem o rascunho serão questionados sobre o que desenharam.

Avaliação:

- Descreve o que vê nas obras;
- Realiza um rascunho com um fragmento;
- Realiza através de um fragmento um desenho alusivo ao Natal.

Material utilizado:

- Obras O jardim e o Carnaval de Arlequim;
- Fragmentos das obras;
- Folha de rascunho;
- Lápis.

3.6.6 “Um pedacinho de uma obra II”

Objetivos:

- Passar o rascunho para a tela;
- Desenvolver a criatividade.

Síntese da atividade:

Depois de realizarem o rascunho as crianças serão informadas que vão voltar a ser pintores.

Posteriormente, em pequenos grupos as crianças começarão a passar o desenho do rascunho para uma folha com tintas, para mais tarde serem colocadas numa moldura.

Quando terminarem as pinturas são questionados acerca do que fizeram.

Avaliação:

- Passa o rascunho para a “tela”;
- Desenvolve a criatividade.

Material utilizado:

- Tintas;
- Pincéis;
- Paletas;
- Cavalete;
- Rascunho;
- Camisas;
- Chapéus.

3.6.7 “Exposição – À descoberta de Joan Miró”**Objetivos:**

- Expor os trabalhos das crianças;
- Mostrar aos pais e comunidade envolvente as atividades pelas crianças no âmbito do relatório final.

Síntese da atividade:

Para terminar vai ser realizada uma exposição com os trabalhos feitos pelas crianças durante as sessões da PES II. Esta exposição decorrerá ao longo do mês de janeiro, sendo enviado para casa um convite (anexo 7) para os pais e a restante família assistirem à mesma.

Material utilizado:

- Trabalhos realizados pelas crianças;
- Foto Joan Miró;
- Livro para deixar comentários;
- Livro com imagens dos trabalhos realizados pelas crianças.

4 Apresentação e discussão dos resultados

No quarto ponto do segundo capítulo são também apresentados todos os passos de todas as atividades realizadas no contexto em questão e qual a intencionalidade de cada uma.

É também apresentada a análise e a interpretação dos dados recolhidos ao longo das atividades no decorrer do projeto “À descoberta de Joan Miró”.

O desenvolvimento do projeto decorreu ao longo de sete atividades: 1) Pintores do século XIX e XX, 2) Visita ao Museu de Serralves – Joan Miró: Materialidade e Metamorfose, 3) A careta das crianças I, 4) A careta das crianças II, 5) Um pedacinho de uma obra I, 6) Um pedacinho de uma obra II e 7) Exposição – À descoberta de Joan Miró.

4.1 1ª Atividade: “Pintores do século XIX e XX”

Intencionalidade da atividade:

Esta atividade inicial teve como função a introdução ao tema para o desenvolvimento deste trabalho. Desta forma, tinha como intencionalidade que as crianças conhecessem alguns pintores presentes entre o século XIX e XX, tais como: Joan Miró, Salvador Dali, Marc Chagall e Vicent Van Gogh. Com estes pintores o grupo conheceu várias formas de pintura, bem como o que levava cada um a pintar e um pouco da sua vida. A partir do conhecimento dos referidos pintores foi enfatizado Joan Miró, nas diversas atividades do dia com referência à vida, obras e técnicas utilizadas pelo pintor.

Introdução da atividade:

Esta atividade começou com a descoberta do tema a ser trabalhado através do jogo “quem é quem?” com imagens de profissões, de seguida com fantoches foram “apresentados” às crianças os pintores referidos no ponto anterior. Para terminar esta atividade houve a leitura da história “*O quadro mais bonito do mundo*” através de um

cineminha (fig. 16) e também a visualização de imagens de obras realizadas por Joan Miró.



Figura 16 - Cineminha

Desenvolvimento e reflexão da atividade:

Esta atividade iniciou com o jogo “quem é quem?” (fig. 17) das profissões para que as crianças chegassem ao tema que iria ser trabalhado, os pintores.



Figura 17 - Jogo "quem é quem?"

Enquanto era descrita a profissão as crianças tentavam adivinhar qual era. Só depois de mais algumas características referidas as crianças chegaram à profissão pretendida.

Depois disso, uma criança foi chamada para que retirasse de uma caixa com várias cores os materiais de pintores e se vestisse como tal (fig. 18).



Figura 18 - Materiais de pintores

A seguir ao jogo “quem é quem?” através de fantoches (figura 19) foram apresentados às crianças quatro pintores presentes entre o século XIX e XX: Joan Miró, Salvador Dali, Vicent Van Gogh e Marc Chagall. Esta apresentação decorreu num biombo em que foi contado alguns detalhes sobre a vida e obras destes pintores. Acabada a apresentação acerca dos pintores foram expostas imagens de obras de cada pintor onde foi possível visualizar o que cada obra transmitia, quais as cores, linhas, etc.



Figura 19 - Fantoques

Abaixo está presente a reação de algumas crianças à análise da primeira obra apresentada de Joan Miró – *Mulher na frente do sol*

- De quem será esta? (ED)
- Miró. (BL)
- É uma careta. (VL)
- O que acham que está neste quadro? (ED)
- Uma bola e uma pessoa careta. (VL)
- (...)
- E o que quer dizer esta bola vermelha? (ED)
- É uma bola para ele brincar. (GL)

Seguidamente foi apresentada uma obra de Marc Chagall - *Eu e minha aldeia* em que as crianças fizeram análise à mesma dizendo:

- Muito giro. (BL)
- Um cavalo. (DL)
- Um menino. (FF)

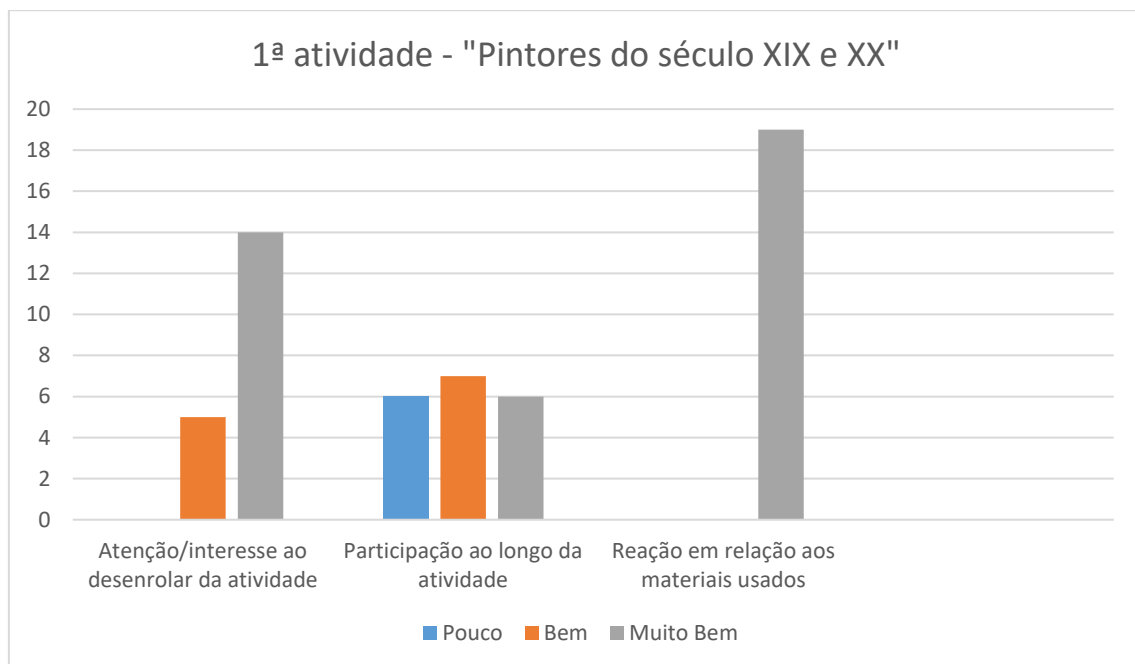
Posteriormente à análise da obra de Marc Chagall foi a vez de duas das obras de Vicent Van Gogh – *Quarto em Arles/Terraço do café à noite* sendo que houveram diversas opiniões em relação às mesmas, algumas das ideias das crianças foram:

- Sim, estão todos tortos! (GL)
- E esta cadeira acham que está direita? (ED)
- Não. (GL)
- (...)

- E o quê que nós temos aqui? O que vos parece este quadro? (ED)
- Parece que tem mesas. (BL)
- Um restaurante. (DR)
- Há mais alguém que ache que isto é um restaurante? (ED)
- Eu. (GL)
- Tem estrelas. (GT)

Para terminar esta parte foi mostrada uma obra de Salvador Dali – *Persistência da memória*, apesar de algumas crianças já terem analisado algumas obras as crianças ainda se mostraram interessadas e participativas.

No gráfico (1) são apresentados os dados sobre as crianças em relação à primeira atividade realizada.



No que diz respeito à primeira parte da atividade planeada para o correr do dia posso considerar que foi bem-sucedida. O grupo mostrou-se maioritariamente com atenção/interesse no que foi abordado, tal como pode ser visto no gráfico anterior. Em relação à participação das crianças ao longo do desenrolar da atividade também foi positiva, apesar de nem todos participarem ou participarem pouco, já é habitual com o

grupo em questão, sendo por vezes sempre as mesmas crianças a intervirem ou a questionarem.

Na segunda parte da atividade foi o momento da leitura do livro *O quadro mais bonito do mundo* de Miquel Obiols e Roger Olmos através do “cineminha”. O livro (figura 20) foi recriado em papel A3 com lápis de cor e marcadores para que fosse possível a apresentação do mesmo com o meio de material escolhido.



Figura 20 - Livro "O quadro mais bonito do mundo"

Ao longo da leitura da história as crianças mostraram-se bastante atentas e interessadas, sendo que é uma história um pouco longa, para o final da leitura algumas das crianças mostravam-se mais inquietas. No entanto, outras crianças ao terminar a leitura queriam colocar questões e ver as imagens de perto, acabando por se levantarem para ver as imagens no “cineminha”.

Contrariamente ao que estava planeado inicialmente, devida a alguma agitação por parte das crianças, em vez de colocar as questões no final da obra, cada criança realizou um desenho sobre um aspeto que tinham ouvido na leitura da história.

Para terminar a atividade, da parte da tarde as crianças foram informadas das várias técnicas usadas por Joan Miró. Para tal, tinha sido programado fornecer a cada criança uma imagem diferente de obras e técnicas de Joan Miró para que cada uma a comentasse, mas não decorreu da forma planeada.

Deste modo, no início da atividade houve a necessidade de em grande grupo mostrar as imagens selecionadas. O senão deste método foi o facto de não ter as imagens em grande formato impressas, mas sim em formato digital, sendo mais complicado todas as crianças observarem as imagens ao mesmo tempo. Depois de em grande grupo observarem as imagens, foram fornecidas às crianças as imagens (anexo 8) para que um a um as pudessem observar todos para que no dia seguinte fosse possível encontrar alguma na exposição Joan Miró: Materialidade e Metamorfose.

Houve a necessidade de realizar a estratégia planificada inicialmente para que a atividade decorresse da melhor forma, despertando a atenção do grupo para a participação na mesma.

4.2 2ª Atividade “Visita ao Museu de Serralves – Joan Miró Materialidade e Metamorfose” e “A careta das crianças I”

Intencionalidade da atividade:

A 2ª atividade teve como principal objetivo que as crianças entrassem em contacto com exposições e conhecessem diferentes espaços como é o caso do Museu de Serralves. Tinha também o objetivo de verem a exposição de Joan Miró: Materialidade e Metamorfose que retratava um período de seis décadas do pintor. Deste modo puderam observar as transformações artísticas a vários níveis de Joan Miró.

A atividade “a careta das crianças I” teve como intencionalidade que as crianças observassem a obra A careta de Miró (figura 21) e identificassem o que lá encontravam.

Introdução da atividade:



Figura 21 - A careta de Miró

Esta atividade teve início na parte da manhã no Museu de Serralves onde as crianças foram acompanhadas pelas educadoras e auxiliares, bem como por uma guia que conversou com eles acerca do que podíamos encontrar lá.

Já a atividade intitulada como “A careta das crianças I” aconteceu no regresso ao jardim, depois do almoço. Houve uma análise da obra onde as crianças identificaram cores, formas, linhas, etc.

Desenvolvimento e reflexão da atividade:

Na atividade da visita ao Museu de Serralves as crianças desde a chegada ao JI naquela manhã mostraram-se bastante sobressaltados e curiosos por irem ver o trabalho de Joan Miró. Aquando da chegada ao Museu a reação não foi diferente, mostrando-se ansiosos por saber onde estavam os trabalhos e questionando sempre pelos mesmos.

A visita foi orientada por uma guia que entrava em contacto com as crianças e estas mostravam interesse sobre o que estava ali presente, tal como é possível verificar na seguinte figura (22).



Figura 22 - Visita ao Museu de Serralves

Ao longo da visita as crianças puderam observar várias obras de Joan Miró, sendo observável pelas mesmas que não estava lá presente nenhuma das que tinham visto no dia anterior. Ainda assim, em algumas obras relacionavam aspetos com as que tinham visto anteriormente.

A realização desta atividade pelo observado foi considerado um dos pontos fortes para as crianças, até mesmo por aquelas que não são tão participativas, onde mostraram bastante interesse em conhecer e saber mais. A realização desta visita fez com que conhecessem outros contextos pois a maioria das crianças não é tendente a este tipo de acontecimentos, desenvolvendo assim aspetos culturais, estéticos e sociais.

Devido ao tempo que fazia no dia da visita houveram atrasos e deste modo não foi possível que as crianças conhecessem mais obras de diferentes técnicas do pintor, ficando maioritariamente pela pintura.

A atividade *A careta das crianças I* decorreu no final de almoço, seguidamente à visita ao Museu de Serralves. Antes de passar à análise uma das obras de Joan Miró houve um diálogo com as crianças acerca da visita de parte de manhã. Todos se mostraram contentes com o que viram, contando por vezes e explicando o que estava

nas obras. Passando à segunda atividade do dia *A cara das crianças I* foi-lhes mostrado a obra *A careta de Miró* e pedido que a observassem. Inicialmente foram questionados sobre o que viam e as respostas foram as seguintes:

- Uma pessoa que não tem boca, só tem olhos. (MM)
- Tem dois olhos de cada cor. (MC)

Assim continuou a análise à obra encontrando quais as cores, formas e tipos de linhas que se encontravam na mesma. Recolheram-se as seguintes observações:

- De que cor são os olhos? (ED)
- Amarelo e vermelho! (AN)
- Parece a cara de uma pessoa. (DL)
- O chapéu que ele tem parece um sinal. (AB)
- Tem preto, azul, vermelho, amarelo e verde. (VL)
- As linhas são todas do mesmo tamanho? São todas grossas ou todas finas? (ED)
- Finas e grossas! (VL)

Nesta atividade as crianças mostraram um nível de atenção que se pode considerar muito bom em relação a atividades já realizadas, que requerem a sua concentração e participação. Participavam de forma ativa, sendo preciso por vezes controlá-los neste ponto para que houvesse ordem. Outro ponto a reter foi que se iam lembrando ainda assim do que foi visto ao longo da visita da parte da manhã.

4.3 3ª Atividade “A careta das crianças II”

Intencionalidade da atividade:

Esta atividade teve como principal foco o desenvolvimento da criatividade das crianças através da realização das suas caretas com base no que foi observado na obra *A careta de Miró*.

Introdução da atividade:

A atividade iniciou com visualização da obra *A careta de Miró* para que fosse lembrado o que foi falado na sessão anterior. Posteriormente, num rascunho o grupo realizou a sua “careta”, depois de realizado o rascunho passaram o mesmo para uma tela com tintas e vestidos como pintores.

Desenvolvimento e reflexão da atividade:

A terceira atividade começou com a visualização da obra *A careta de Miró* para que fosse lembrado o que foi observado na sessão anterior. Foi possível perceber que as crianças não se tinham esquecido do que foi falado, mostrando interesse em participar e até mesmo recordando aspetos da visita ao museu de Serralves.

De seguida à segunda análise da obra foi pedido a cada criança que fizesse a sua “careta”. Para a realização da careta foi dada liberdade às crianças para a desenharem à sua vontade. Nesta atividade apenas foram “impostas” as cores, estas foram as que estavam presentes no livro *“O quadro mais bonito do mundo”* lido da primeira sessão (amarelo, preto, verde, vermelho e azul). A cada criança foi dada uma folha branca de rascunho e nela realizaram a careta (figura 23).



Figura 23 - Realização do rascunho

Ao longo desta atividade foi possível observar vários comportamentos da parte das crianças. Todas as crianças estavam com bastante vontade de realizar a sua careta, pois queriam “ser” Miró.

É de constatar que houveram crianças que realizaram todo o trabalho individualmente. No entanto, houveram crianças, uma minoria, em que houve necessidade de fazer um acompanhamento mais individualizado, tendo por vezes de serem ajudadas a pintar ou a desenhar. Estas crianças em todas as atividade necessitam de ter alguém ao seu lado, e nesta apesar do entusiasmo de serem pintores não foi exceção. Também esta atividade funcionou como uma fonte para as crianças começarem a ter gosto pelo desenho e uma vez que foi dada liberdade ajudou na sua realização.

Esta atividade levou mais algum tempo do que o programado, havendo a necessidade de aproveitar horas do dia sem atividade para as crianças terminarem o estudo gráfico.

Para terminar a atividade *As caretas das crianças II* passaram o estudo gráfico para uma tela com tintas e pincéis. A cada criança foi dado um cavalete realizado com cartão uma paleta, tintas, pincéis, uma camisa e um chapéu. (figura 24)



Figura 24 - Pintura no cavalete

Inicialmente esta atividade era para ser realizada com todas as crianças em simultâneo, mas numa troca de diálogo com a educadora cooperante chegamos à conclusão que seria complicado gerir todas as crianças. Deste modo, a parte de passar

o estudo gráfico para a tela demorou muito mais tempo do que o previsto, realizando apenas 3-4 crianças de cada vez.

Aqui todas as crianças mostraram interesse e curiosidade, pois naquele momento é que iam ser “verdadeiros pintores”, até mesmo aqueles que necessitavam da companhia de um adulto nesta altura não houve necessidade.

Quando começaram a passar o estudo gráfico para a tela as crianças tornaram-se verdadeiros artistas. Houve cuidado ao longo da pintura, em pegar na paleta e em não misturar os pincéis com outras cores.

Um dos objetivos desta atividade era perceber até que ponto as crianças conseguiam “copiar” o que estava no estudo gráfico para a tela. Assim, foi possível perceber que nenhuma criança conseguiu voltar a realizar o que fez anteriormente (figura 25).



Figura 25 - Pintura e Rascunho

Em causa estão questões como a lateralidade, voltar a posicionar figuras no mesmo local, colocar as cores no mesmo local e também o facto de nesta parte da atividade estarem a trabalhar com pincéis e tintas, tendo mais dificuldade na manipulação.

Concluindo, esta parte foi o ponto forte da atividade, as crianças mostravam-se interessadas e motivadas, sendo por vezes difícil de controlá-las pois não podiam todos fazê-lo ao mesmo tempo ou até mesmo no dia.

4.4 4ª Atividade “Um pedacinho de obra I”

Intencionalidade da atividade

A realização desta atividade teve como intencionalidade o conhecimento por parte das crianças de outras obras realizadas por Joan Miró, mais propriamente “*O Jardim*” e o “*Carnaval de Arlequim*”. As crianças observaram e analisaram as obras, dizendo o que era transmitido a cada um. Também esta atividade tinha como objetivo que as crianças desenvolvessem a sua imaginação e através de um fragmento de uma das obras imaginasse algo que lhes fizesse lembrar a época natalícia a decorrer na altura.

Introdução da atividade

A atividade “*Um pedacinho de obra I*” iniciou com a análise em pequenos grupos das obras “*O jardim*” e “*O carnaval de Arlequim*”.

Após a análise das obras a cada criança foi dado um pequeno fragmento de uma das obras e pedido que imaginassem o que lhe fazia lembrar em relação ao Natal.

Depois disto, realizaram um rascunho sobre aquilo que imaginaram ser o fragmento.

Desenvolvimento e reflexão da atividade

“*Um pedacinho de obra I*” começou com a análise das obras “*O jardim*” e o “*Carnaval de Arlequim*”. Inicialmente estas obras eram para ser analisadas em grande

grupo, mas em conversa com a educadora e o par de estágio foi decidido que a melhor opção seria fazer pequenos grupos.

Assim em pequenos grupos de quatro crianças começou a análise da primeira obra, “O jardim”. Ao longo desta análise as opiniões das crianças foram partilhadas sendo que todas foram de encontro ao mesmo, ou seja, viam na obra um jardim que mostrava felicidade através das cores e até mesmo através das figuras lá presentes. É possível constatar através da reação de algumas crianças:

- Isto é uma borboleta que primeiro foi lagarta e quando saiu do casulo foi borboleta. (MM)
- É feliz! Porque está a noite a escurecer e tem animais felizes, por acaso tem coisas felizes. Olha uma borboleta, um cão, um passarinho, um papagaio... (MM)
- Parece um quadro feliz porque tem amarelo! (MC)

Mesmo partilhando todos da opinião que era uma obra “feliz” aquilo que observavam era diferente de crianças para crianças, umas viam girafas, outras encontravam corvos, caracóis ou até mesmo um monstro com um olho e antenas.

A seguinte obra foi a que suscitou mais interesse e ao mesmo tempo um pouco mais de dificuldade às crianças “*O Carnaval de Arlequim*”. Devido às figuras presentes não serem tão específicas a análise da mesma tornou-se um pouco mais lenta, sendo necessário uma observação por parte das crianças mais demorada. Nesta obra foi possível observar que nem todas as opiniões eram unânimes, maior parte das crianças visualizavam figuras ou situações diferentes.

“O Carnaval de Arlequim” transmite as alucinações de Joan Miró provocadas pela fome, apresentando um quarto com uma mesa e uma janela, assim caracteriza momentos de tensão na vida do pintor. No entanto, houveram várias ideias acerca do que estava presente na obra como uma casa assombrada ou até mesmo um circo. É possível observar através das respostas das crianças:

- O quarto do Miró tem bichos zangados e felizes. (NA)
- Casa cheia de animais assustadores. (GL)

- Uma casa de uma bruxa e de um feiticeiro.
Parece também a história do Aladino. (MM)

Ao contrário da primeira obra que as crianças consideraram de feliz, nesta a maior parte considerou “O Carnaval de Arlequim” de uma obra triste. Pois era assustadora e tinha animais como a cobra.

A observação e os comentários desta obra por parte das crianças foi mais demorada uma vez que não era perceptível à primeira vez o que estava na obra. No entanto, foi possível observar que todas as crianças conseguiram identificar o que lhes era transmitido através da obra.

Também as várias opiniões acerca da mesma mostrou que uma obra transmite diferentes ideias ou impressões aos olhos de diferentes pessoas.

4.5 5ª Atividade “Um pedacinho de obra II”

Intencionalidade da atividade

Tal como a atividade “A careta das crianças II”, esta tinha como principal foco o desenvolvimento da criatividade nas crianças. Neste caso as crianças através de um fragmento da obra “O Carnaval de Arlequim” e “O jardim” pintaram o que lhes fazia lembrar acerca do Natal aquele fragmento.

Introdução da atividade

Para iniciar a atividade as crianças começaram por recordar as obras “O jardim” e “O Carnaval de Arlequim”. Posteriormente, em pequenos grupos as crianças realizaram o rascunho da pintura. Para tal, foi dado a cada um pequeno fragmento das obras conhecidas anteriormente.

Desenvolvimento da atividade

O desenvolvimento desta atividade aconteceu aos poucos com pequenos grupos de crianças, acabando assim por demorar mais um pouco do que o esperado.

Assim, com apenas quatro crianças de cada vez foi realizado o estudo gráfico do fragmento. Nesta atividade houve a necessidade de “conversar” com cada criança acerca do seu fragmento, pois muitas delas estavam com dificuldade em exprimir as ideias que tinham ou até mesmo com falta delas, tendo de haver um estímulo por parte da estagiária.

Na tabela nº 3 encontra-se o que cada criança disse acerca do fragmento que lhe foi atribuído.

Tabela 3 - O significado de cada fragmento

Crianças	Fragmento
MM	“Mesa de Natal com doces”
AB	“Bola pinheiro”
MP	“Uma prenda a sair da caixa”
IB	
DR	“Uma estrela cadente na janela”
TR	“Parece um anjo”
VL	“Bota do Pai Natal”
GT	“Uma bola do pinheiro”
GL	“Capa do Pai Natal”
DL	“Um anjo”
MV	“Música a sair da chaminé”
M	“Chapéu do Pai Natal”
MR	“ Um pinheirinho”
NA	“Estrela do pinheiro”
JF	“Faz lembrar o pinheiro”
BM	“Um pinheirinho”
TF	“Um tronco da árvore de Natal”
MT	“Bolas de pinheiro”
MC	“Bolas de pinheiro”

BL	“Um pinheiro”
FF	“Saco do Pai Natal”
MG	“Bola pinheiro”
AM	“Faz lembrar um pinheirinho”

Tal como é possível verificar na tabela anterior a maioria das crianças foram de encontro às mesmas ideias. Ou seja, a maioria viu no fragmento um pinheiro ou uma bola do pinheiro.

Esta fase inicial demonstrou nas crianças uma maior dificuldade para decodificar no fragmento algo que lhe fizesse lembrar o Natal, como também para exprimir as suas ideias. Assim na maioria dos casos foi necessário a educadora estagiária colocar questões e até mesmo em algumas crianças ajudar a encontrar algum pormenor que pudesse fazer lembrar algo alusivo ao Natal.

Após esta atividade, ao longo do resto do estágio em certas alturas foram realizadas mais atividades deste género em que as crianças eram questionadas em alguns materiais sobre algo que lhe fizesse lembrar. E foi perceptível que a primeira atividade teve efeito na maior parte das crianças para que conseguissem levar o seu pensamento para além do objeto presente no momento.

Na segunda parte desta atividade as crianças realizaram um estudo gráfico sobre aquilo que lhe fazia lembrar o seu fragmento, para que posteriormente fosse passado com tintas para uma folha branca.

Após a realização do estudo gráfico, em pequenos grupos na área da pintura as crianças transportaram os seus rascunhos. No cavalete estava uma folha branca com fita-cola de pintar à volta, para que no fim fosse realizada uma moldura com os trabalhos. Também nesta atividade as crianças estavam vestidas como pintores. Notou-se uma maior dificuldade em conseguir fazer no cavalete o mesmo que estava na folha de rascunho, mas mesmo assim algumas crianças conseguiram chegar lá perto como se pode verificar nas figuras seguintes



Figura 26 – Estudo gráfico e pintura

No entanto, houve uma minoria que ao passar do estudo gráfico não conseguiu acompanhar tão bem o que tinha feito inicialmente, retirando apenas algumas partes ou até mesmo a fazer algo diferente, como se pode comprovar nas seguintes imagens:

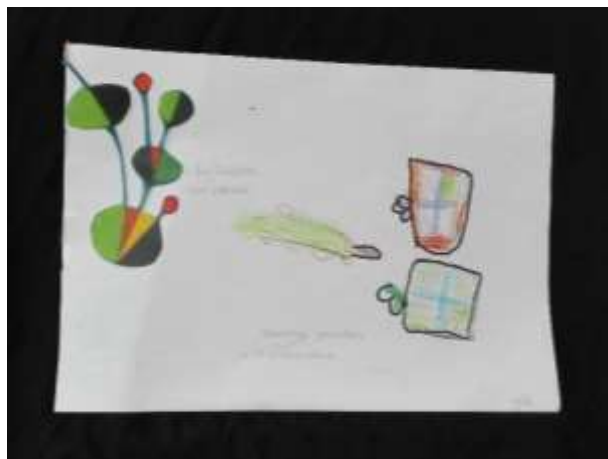


Figura 27 – Estudo gráfico e pintura

Tanto no final da realização do estudo gráfico como depois de passarem com tintas para uma folha branca, a educadora estagiária questionou as crianças sobre aquilo que haviam desenhado, de forma a perceber se a intenção era a mesma nas duas fases. Assim sendo, na tabela seguinte pode-se verificar o que cada criança disse acerca da sua pintura em fase de estudo gráfico como na fase final.

Tabela 4 - Fase do estudo gráfico e fase da pintura

Crianças	Estudo Gráfico	Pintura final
MM	“Uma mesa com rebuçados e chocolates. Está também a Matilde a enfeitar o pinheiro. Tem também os presentes de Natal.”	“Eu a mesa dos doces (rebuçados, pipocas, gomas e Ice Tea) e a árvore de Natal. A árvore de Natal é enfeitada por mim.
AB	“Um pinheiro, uma estrela e os presentes.”	“Um pinheirinho, presentes e bolinhas.”
MP	“Desenhei um gigante, três presentes e um pinheirinho.”	“O gigante, o pinheirinho, as prendas e a estrela foi a Mafalda que ajudou.”
IB		“As bolinhas, as árvores e a estrela.”
DR	“Uma estrela cadente e a casa do Pai Natal.”	“Uma casa com o Pai Natal lá dentro e o saco também. A porta e as janelas da casa e também a estrela cadente.”
TR	“Desenhei um pinheiro de Natal e um anjo.”	“Um pinheirinho e um anjo.”
VL	“Desenhei uma casa com muitas janelas, uma bota do Pai Natal e o pinheiro. Fiz também meninos a ver a bota. Tem também caminhos para os meninos.”	“Desenhei um Pai Natal, outro Pai Natal e outro Pai Natal. Uma casa de um Pai Natal e a casa dos outros dois.”
GT	“O Pinheiro com prendas e o Pai Natal.”	“Pinheirinho, o Pai Natal, a estrela e as letras. O Pai Natal vai trazer aos meninos que portam bem.”
GL	“Desenhei a casa do Pai Natal com ele lá dentro e está sol.”	“A casa, o Pai Natal, as flores do Pai Natal e a relva.”
DL	“Desenhei uma árvore de Natal, um boneco de neve, um Pai Natal e um anjinho.”	“Um Pai Natal, um pinheirinho, um boneco e um anjinho.”

MV	“Desenhei o Pai Natal a sair de casa dele e estava de noite, a lua estava no céu. Está a sair música pela chaminé.”	“O Pai Natal, a casa dele e a música a sair pela chaminé.”
M	“Pai Natal com o chapéu e o saco com prendas. Desenhei também as luzes de Natal.”	“O chapéu do Pai Natal, o Pai Natal, o sol e as lâmpadas.”
MR	“O Pai Natal, o pinheiro e as prendas.”	“O pinheirinho, a mãe, o pai e as nuvens.”
NA	“O pinheiro com a estrela.”	“Um pinheirinho, uma estrela e bolas.”
JF	“Desenhei prendas e o pinheirinho.”	“Um pinheiro, o chão e a parede, as bolinhas e as prendas.”
BM	“Pai Natal e a árvore de Natal.”	“O Pai Natal, a relva, o pinheiro e um espelho.”
TF	“Um pinheiro com bolas.”	“Um pinheiro e bolinhas dos pinheiros e o fio.”
MT	“Desenhei o pinheirinho com os presentes e o Pai Natal com as prendas.”	“Pinheirinho, presentes e o Pai Natal com as prendas.”
MC	“Desenhei uma casa, um pinheiro e o Pai Natal.”	“Uma casa, um pinheirinho e uma pessoa.”
BL	“Um pinheirinho e o Pai Natal.”	“Duas prendas, o pinheirinho, as bolinhas, a estrela e o Pai Natal.”
FF	“O sol, um duende, o saco do Pai Natal com prendas e o Pai Natal.”	“O Pai Natal com a rena, o sol, o saco das prendas, a relva e as nuvens.”
MG	“Árvore de Natal com bolinhas.”	“Árvore de Natal de bolinhas à volta.”
AM	“O pinheiro do Natal.”	“Desenhei um pinheirinho com uma estrela e as bolinhas.”

Como é possível ver na tabela anterior as crianças à exceção de duas do estudo gráfico para a pintura final exprimiram as mesmas ideias, por vezes colocando mais pormenores que não referiram na fase do rascunho.

Há duas crianças que na pintura final identificaram elementos diferentes. Mas mesmo assim, ao comparar o estudo gráfico e a pintura final de uma delas (figura 28) é

de constatar as semelhanças presentes tanto no rascunho como na pintura final. A outra criança de uma fase para outra apenas colocou a presença do Pai Natal, sendo a ideia da pintura final diferente do estudo gráfico (figura 29).



Figura 28 - Pintura MR



Figura 29 - Pintura VL

As outras três crianças que do estudo gráfico para a pintura fizeram algo diferente ainda assim mantém a ideia daquilo que desenharam inicialmente, identificado os mesmos elementos.

Esta atividade fez com que as crianças desenvolvessem aspetos como a criatividade, gosto pela pintura, estética e também noções de lateralidade e espaço.

Uma atividade que as levou a refletir e identificar elementos que não estavam presentes ao primeiro olhar.

Quanto à noção de lateralidade e espaço foi perceptível em muitas crianças muita dificuldade em colocar os elementos do rascunho no mesmo local na figura, mas aos poucos foram conseguindo.

Claramente nenhuma criança conseguiu fazer nas duas fases o desenho igual, mas mesmo assim na maioria houve esforço e vontade por conseguir atingir esse objetivo.

É de salientar que atividades como esta desenvolveu nas crianças o gosto pela pintura, principalmente nas atividades livres, havendo uma maior aderência à área da pintura.

4.6 6ª Atividade “Exposição – À descoberta de Joan Miró”

Intencionalidade da atividade

A intenção desta atividade era de expor os trabalhos realizados pelas crianças da sala dos 4 anos ao longo do projeto. Deste modo, pais, familiares e o resto da comunidade educativa envolvente pudera assistir aos trabalhos realizados participando assim de uma forma indireta.

Introdução da atividade

Para a realização da exposição com os trabalhos houve um processo de trabalho entre as estagiárias, a educadora e as crianças. Foi necessário determinar um espaço e os materiais necessários para a realização da mesma.

Desenvolvimento e reflexão da atividade

Para o local da exposição foi escolhido o *hall* de entrada do jardim uma vez que este não dispõe de espaços disponíveis para este tipo de atividades. Também o facto de ser o local em que todos os pais ou familiares que se dirigem ao jardim para deixar as crianças, sendo assim podiam também entrar em contacto com a atividade.

Todos os pais das crianças da sala dos 4 anos receberam um convite com o aviso da exposição que ia decorrer. Também os alunos do 1º ciclo foram convidados a visitar a exposição realizada pelos mais pequenos.

Uma vez que a primeira atividade tinha sido realizada numa tela apenas foi necessário coloca-las num quadro presente na entrada (fig. 30). Pelo contrário, as pinturas da atividade “Um pedacinho de obra II” requereu mais um pouco de dedicação pois teve que ser emoldurada em quadros (fig. 31).



Figura 30 - Pinturas "As caretas das crianças"



Figura 31 - Pinturas "Um pedacinho de obra"

Na exposição não foram apenas colocados os trabalhos das crianças. Estava também presente informação sobre Joan Miró (anexo 9), informação sobre as obras “*O Carnaval de Arlequim*”, “*O jardim*” e “*A careta de Miró*” (anexo 10) e também um livro de registo (fig. 32) colocado à entrada para que quem quisesse desse a opinião acerca do projeto desenvolvido pelo grupo.



Figura 32 - Livro de registo

Também junto ao livro de registo estava presente um livro sobre a atividade “Um pedacinho de obra II” (fig. 33) onde estavam imagens dos rascunhos e das pinturas finais acompanhados pelo que cada criança disse acerca do realizado.



Figura 33 - Livro acerca da atividade "Um pedacinho de obra"

No livro de registo foi possível perceber que o feedback recebido foi positivo, ou seja, os pais consideram atividades como estas importantes para o desenvolvimento dos seus filhos.

Este feedback positivo pode ser observado seguidamente em algumas frases deixadas pelos pais:

“Obrigada por incutir o gosto pelas ARTES!
Excelente trabalho!”

“Um trabalho muito interessante que motivou as crianças e suas famílias e despertou/acentudou o seu interesse pela arte. Parabéns à estagiária e à educadora Manuela.”

“Foi uma atividade muito interessante que sem dúvida desenvolveu o interesse pelas artes. Adorei ver o TF vestido de pintor!!! Fantástico.”

“Parabéns pela iniciativa realizada no âmbito das artes e cultura.”

Apesar de haver um livro de registo para que os pais pudessem deixar a sua opinião, foi enviado um questionário para casa para que todos pudessem participar com a sua opinião acerca do projeto desenvolvido, uma vez que nem todos os pais escreveram no livro de registo. Da totalidade de 23 encarregados de educação, apenas 22 responderam ao questionário.

Seguidamente encontra-se a análise às respostas dos encarregados de educação em cada uma das questões.

Tabela 5: Questão - Como teve conhecimento do projeto À descoberta de Joan Miró?

Como teve conhecimentos do projeto À descoberta de Joan Miró?		
Respostas possíveis	Nº de respostas	Encarregados de Educação
Através da educadora	11	EEMV; EEMT; EEMP; EETF; EEVL; EEBM; EEAN; EEM; EEIB; EEDR; EETR
Através do seu Educando	17	EEMV; EEDL; EEGT; EEMR; EEBL; EEMG; EEMM; EETF; EEVL; EEJF EEBM; EEAN; EEM; EEIB; EEGL; EEFF; EEDR
Através da exposição no JI	7	EEAB; EETF; EEVL; EEJF; EEBM; EEM
Outro	1 – Quando anunciaram a visita a Serralves	EEMC

Observando a tabela nº5, é de constatar que os 22 encarregados de educação tiveram conhecimentos do projeto desenvolvido com os seus educandos. Onze EE tiveram o conhecimento através da educadora; dezassete EE tiveram conhecimento através dos seus educandos; sete EE tiveram conhecimento através da exposição no JI; um EE teve conhecimento através da visita ao Museu de Serralves.

No segundo tópico do questionário estavam presentes quatro questões que os pais tinham de classificar de 1 a 5.

Na tabela seguinte é possível realizar uma análise das respostas obtidas.

Tabela 6 - Resposta aos aspetos das questões

	1	2	3	4	5
Gostei do trabalho realizado no âmbito do projeto: <i>À descoberta de Joan Miró</i>				2	20
Este tipo de trabalho é importante para o desenvolvimento das crianças			2	2	18
Importância da apresentação pública dos trabalhos realizados pelas crianças (Exposição)				1	21
Visita de estudo a Serralves		1	1	2	16

Do que se pode observar dos dados da tabela anterior, todos os pais gostaram do trabalho desenvolvido ao longo do projeto também no que diz respeito para a importância no desenvolvimento das crianças, apenas 2 encarregados de educação colocaram nível 3 sendo da opinião que este tipo de trabalho não é preponderante para o desenvolvimento dos seus educandos. No entanto, os restantes consideram que atividades como esta podem ajudar para o desenvolvimento intelectual e cultural nas crianças.

Já no terceiro ponto, todos os pais consideram que foi importante a apresentação pública dos trabalhos das crianças.

Por fim, no que diz respeito ao ponto sobre a visita a Serralves houveram 2 pais que não responderam uma vez que os filhos não participaram na mesma. Por outro lado, 2 dos 20 que responderam classificaram com nível 2 e nível 3 a visita de estudo a Serralves, considerando assim que a mesma não fosse assim tão importante para os seus educandos. Deste modo, 18 encarregados de educação, a grande maioria consideram este tipo de atividades benéficas e importantes para alargar o conhecimento dos seus filhos, conhecendo assim novos contextos.

Relativamente ao terceiro tópico acerca do que as crianças falavam sobre o projeto, encontra-se na tabela seguinte:

Tabela 7: Questão - A criança falava em casa acerca do projeto?

Crianças	3. A criança falava em casa acerca deste projeto? Se sim, que tipo de comentário fazia.
MM	Sim. "A MM comentava diariamente os trabalhos que fazia; que o Miró nasceu em Barcelona; que nas suas pinturas usava muitas cores; os retratos que fazia inspirada no Joan Miró, experiência de mistura das cores."

AB	Sim. “A AB falou dos quadros que pintou, da visita de estudo que fez, e principalmente de se fantasiar de Miró (camisa branca e boina)”
MP	Sim. “Que gosta de pintar e quer ver mais destas pinturas.”
IB	Sim. “Falava muito nas cores, pinturas, desenhos, etc... Estava sempre com a palavra Miró na boca. Inventava canções com o tema Miró.”
DR	Sim. “Comentou acerca da vida de Miró, acerca das características dos quadros e esculturas. Como fomos visitar a exposição depois do J.I. ele estava muito entusiasmado e contou-nos coisas que já tinha visto com o J.I.”
TR	Sim. “Aquele senhor pintava cisas giras.”
VL	Sim. “Comentava que tinha sido pintor “de verdade”. Que gostou muito de usar as roupas de pintor, a paleta e as cores.”
GT	Sim. “Orgulhoso da sua pintura.”
GL	Sim. “Mãe, eu vou ver as caretas do Miró. Sabia que ele era um pintor? Sabia que o Miró já morreu?”
DL	Sim. “Falava de uma pintura específica do Miró de uma “gaivota”.”
MV	Sim. “As cores utilizadas, as formas utilizadas e as partes do corpo “trocadas”.”
M	Sim. “Ela adorou dizia que tinha quadros lindos que o Miró já morreu ele usava um boné e uma camisa, agora que vai para as pinturas dela quer se pôr igual.”
MR	Sim. “Gostou da exposição, está mais interessada em pintura e estamos a fazer uma coleção de livros infantis sobre pintores incluindo o “Joan Miró”.”
AN	Sim. “Diz-me que o Joan Miró que era um pintor muito famoso.”
JF	Sim. “Gostou muito.”
BM	Sim. “Falava das cores de Miró, e que esteve a pintar como Miró.”
TF	Sim. “Demonstrou sempre muito entusiasmo por todas as experiências.”
MT	Sim. “Gostava das caretas do Miró, entusiasmo.”
MC	Não
BL	Sim. “Falou-me do que tinha visto, falou-me sobre o trabalho do Miró “exposição.”
FF	Sim. “Que já sabia pintar como o Miró; primeiro não sabia que pessoa era mas depois da visita o Miró não estava na exposição e que era um “senhor” que já tinha morrido.”
MG	Sim. “A MG referiu que era um pintor, que foi ver a exposição, que tinha muitos quadro e esculturas e que também ela era o Miró (isto devido às pinturas que fez).”
AM	_____

Apenas um encarregado de educação referiu que o seu educando não falava do assunto em casa. Isto pode dever-se ao facto de ser uma das crianças que tinha dias que faltava às atividades, ou então por vezes chegando atrasada, não se envolvendo tanto

como as restantes. Também esta criança não quis participar na visita ao Museu de Serralves, ficando assim, sem um dos estímulos para as atividades seguintes como as outras crianças. Mesmo assim, sempre foi partilhado com a mesma o que acontecia, embora por vezes de uma forma não tão sucinta. Mesmo assim, o encarregado de educação considera que é importante para os mais novos trabalhar variados temas, alargando o seu leque de conhecimento explorando novos conceitos.

No que diz respeito ao restante grupo todos falaram do projeto em casa, contando o que ouviram acerca de Joan Miró, como também as atividades realizadas. Demonstrando assim aos pais o impacto que o projeto estava a ter nos mais novos, mostrando entusiasmos e também curiosidade sobre o tema abordado.

A resposta à questão nº 4 presente no questionário “Qual a sua opinião geral sobre o trabalho desenvolvido no âmbito deste projeto?” foi avaliada em categorias de análise. As categorias de análise foram estipuladas de acordo com as respostas dos encarregados de educação, estas são:

- Desenvolvimento das crianças;
- Interessante;
- Desenvolvimento das crianças e interessante.

Assim, 10 encarregados de educação consideraram que este tipo de projeto ajuda ao desenvolvimento do seu educando. Tal se pode confirmar de acordo com algumas opiniões dadas:

“Muito educativo, diferente, importante para conhecer novas formas de arte.”

“Desenvolveu o espírito crítico da criança.”

“A arte ajuda a M.M a ver o mundo de maneira diferente e a ser mais crítica e criativa.”

“Contribuiu, claramente, para o enriquecimento do plano de atividades dos alunos.”

Quanto à categoria de análise “interessante”, 5 pais deram a sua opinião tendo em conta esse aspeto. Alguns deles referiram:

“Achei positivo e a exposição foi bastante interessante.”

“Foi muito interessante (...).”

Por fim, na última categoria de análise traçada, 4 encarregados de educação consideram o projeto como interessante e também importante ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Alguns referem:

“Achei muito interessante (...) desenvolve neles outros interesses.”

“Muito interessante, inovador e apelativo. Mesmo tão pequenos notou-se que “aprenderam” o essencial e “perceberam” o abstrato.”

Deste modo de acordo com a análise realizada à opinião dos pais 14 consideram o projeto desenvolvido como importante no desenvolvimento dos seus filhos a nível cultural, intelectual e pessoal, sendo que 4 destes pais também consideram a atividade como interessante. Relativamente à atividade ser interessante apenas 4 pais apenas a classificaram com essa análise de conteúdo. Mas contudo, em diálogo com alguns desses pais ao longo do projeto estes referiam a importância que esta estava a ter para o desenvolvimento dos seus educandos. Também nos comentários dos pais está presente todo o impacto que o mesmo teve nas crianças, como também no caso de algumas ajudar ao desenvolvimento do gosto pela pintura e por aquilo que pintam. Como uma mãe referiu “GL dizia sempre que não sabia desenhar e depois deste trabalho, ela tem um orgulho de tudo o que faz.”

Este desenvolvimento do gosto pela pintura não foi apenas perceptível aos pais, como também no JI, uma vez que eram crianças que não demonstravam grande interesse pela pintura e pelo desenho. Mas depois deste projeto na maioria das crianças isto mudou nas horas livres aproveitando para desenhar e ir para área da pintura. Nos desenhos colocavam elementos das obras observadas, ou seja, não foi um trabalho que apenas ficou nos dias das atividades.

5) Conclusões do estudo

Com as observações e implementações realizadas no JI ao longo da PES e depois de uma reflexão foi possível perceber que o subdomínio de artes visuais estava um pouco penalizado em relação às restantes áreas, domínios e subdomínios presentes nas OCEPE.

A perceção de uma falta de rotina na abordagem às artes visuais com uma intencionalidade didático-pedagógica bem programada, não se deu apenas no grupo em questão na PES, como também nas restantes salas.

Deste modo, as conclusões do estudo realizado ao longo da PES II tiveram como foco as questões inicialmente traçadas: Qual a importância de abordar diferentes grandes pintores no pré-escolar?; Qual o impacto do projeto *À descoberta de Joan Miró*?; Como podem as atividades artísticas ajudar no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar?

Assim, depois de uma análise, e tal como referem as OCEPE (2016) aspetos como a criação e a apreciação devem ser desenvolvidos através do contacto e da observação de diferentes modalidades das artes visuais em diferentes contextos. Foi tomada a decisão de abordar os pintores para o desenvolvimento do projeto. Ao conhecerem variados pintores que marcaram a sociedade, as crianças podem dominar variadas técnicas que as ajudarão no desenvolvimento da criatividade. Também esta temática foi fulcral para que as crianças percebessem que aspetos como a transmissão de sentimentos e ideias podem ser apresentados através de pinturas, sendo uma forma diferente de comunicar.

Uma vez que ia decorrer a exposição no Museu de Serralves “Joan Miró: Materialidade e Metamorfose” foi escolhido o pintor Joan Miró para o desenvolvimento da temática. Com isto, foi possível conhecerem as obras do pintor e conhecer um diferente contexto, neste caso o Museu de Serralves.

A visita ao Museu de Serralves foi um dos pontos essenciais que levou ao desenvolvimento do interesse na temática às crianças. Sendo um fator crucial para o interesse no decorrer das restantes atividades.

Este tipo de atividades tem como objetivo ajudar no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Desenvolvendo aspetos como a comunicação, sentido crítico e sentido estético.

Apesar de Joan Miró ser o pintor “principal” para o desenvolvimento do projeto, para que as crianças conhecessem outros pintores, houve uma breve referência a Salvador Dalí, Vicent Van Gogh e Marc Chagall. Com isto, as crianças, apesar de uma breve apresentação conseguiram perceber que existem vários pintores com diferentes obras. Ao longo da observação das obras, o grupo mostrou-se participativo nos comentários acerca das mesmas.

Apesar de ser um grupo de crianças heterogéneo ao longo das atividades a enorme maioria mostrou-se participativo e interessado nas mesmas. Isto deve-se ao facto de estarem “libertos”, ou seja, dizer aquilo que lhes vai na cabeça consoante o interpretado nas obras. Sendo assim, o grupo conseguiu acompanhar e realizar as atividades apresentadas.

Mesmo tendo observado algumas obras de Joan Miró na primeira sessão do projeto, o ponto mais estimulante para despertar o interesse das crianças no desenvolvimento do projeto, foi a visita ao Museu de Serralves. Isto deveu-se a poderem conhecer mais obras do pintor, conhecer um contexto novo e por na fase seguinte do projeto poderem ser “verdadeiros” pintores expondo os seus trabalhos.

Quanto ao impacto do projeto desenvolvido foi sem dúvida positivo, tanto para as crianças como para os seus EE. Depois de as crianças fazerem a visita ao museu, houveram ainda pais que voltaram lá para conhecerem as obras e alguns aspetos da vida do pintor, ficando ainda assim mais próximos do projeto a desenvolver.

Através dos comentários dos pais às respostas do questionário, é visível que o projeto desenvolvido foi essencial às crianças. Estas sentiam a necessidade de contar em casa o que era falado no JI, como também aquilo que faziam, sentindo orgulhos pelos seus trabalhos.

Com este entusiasmo acabaram por estimular os pais, colocando-os curiosos sobre o que estava a acontecer. Houveram ainda casos em que os pais conseguiram desenvolver conhecimento através do que as crianças falavam em casa. Havia encarregados de educação que não conheciam Joan Miró e também não tinham um conhecimento em relação ao Museu de Serralves.

Deste modo, pode ser considerado que o projeto em questão não se ficou apenas pelo JI, mexendo assim também com o contexto em casa. Assim, este tipo de aprendizagens além de desenvolver os mais novos podem também fornecer conhecimento aos pais e restantes familiares. É ainda de referir que pais consideravam este projeto tão importante e gratificante para os seus filhos como para eles.

No entanto, no início do projeto alguns encarregados de educação que consideraram este tipo de atividades complicadas e pouco necessárias para a aquisição de conhecimento do seu educando por não estarem habituados à realização deste tipo de atividades nesta faixa etária. Por conseguinte, quando terminado o projeto perceberam que os educandos adquiriram conhecimento e mostravam-se bastante entusiasmados com o que aconteceu. Com este tipo de reação é de salientar que existem pais que não têm a verdadeira noção das capacidades das crianças e que estas podem ser desenvolvidas através de vários métodos e assuntos.

Quanto ao trabalho que é desenvolvido no JI aos poucos os encarregados de educação vão percebendo que não é um local para deixar os filhos, em que apenas brincam. Mas que existem atividades para estimularem ao conhecimento e desenvolvimento dos seus educandos em várias áreas de conteúdo, ou seja, desde português até às artes por exemplo. Estes são apropriados de conceitos específicos nas várias áreas de conteúdo que os ajudarão enquanto futuros cidadãos. Sendo assim, o JI hoje em dia tem como objetivo não só proporcionar momentos de lazer às crianças como de conhecimento. E tal como refere as OCEPE (2016), o/a educador/a tem o papel de estimular o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, partindo do meio social em que se encontra até aos diversos contextos que o JI poderá servir como fio condutor. Deste modo, o projeto ajudou a quebrar preconceitos estabelecidos em relação à educação pré-escolar.

Atividades artísticas podem ser preponderantes no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois no que diz apenas respeito ao projeto desenvolvido as crianças apropriaram-se de vários conceitos em relação às artes, sendo capazes de observar uma obra e tentar decodificar o que está lá presente. Pois de acordo com as OCEPE (2016) é fundamental que além de experimentar, executar e criar, as crianças possam apreciar e dialogar sobre aquilo que observam. Com isto, houve um desenvolvimento do sentido crítico nas crianças identificando cores, texturas entre outros aspetos presentes, como

também entre eles trocaram opiniões acerca daquilo que viam. Também através deste trabalho conseguiram perceber que através da arte é possível transmitir situações acerca do quotidiano de uma forma mais oculta.

As crianças do grupo envolvido no projeto em termos de gosto pela pintura, bem como no que desenhavam obtiveram um crescimento significativo. Era possível ver a diferença dos seus trabalhos no antes e depois do projeto, mostrando entusiasmo e gosto pelo que faziam. Por vezes, iam buscar assuntos presentes em algumas obras observadas para colocar nos seus trabalhos. Este projeto tornou-se marcante para os envolvidos uma vez que participaram de forma direta, fazendo todo o seu trabalho como verdadeiros pintores.

Relativamente à atividade da exposição final dos trabalhos realizados pelas crianças serviu também como impulsionadora para uma maior dedicação por parte das crianças. Isto deveu-se por os seus trabalhos serem expostos para que toda a comunidade educativa e inclusive os seus familiares os pudessem ver e observar. Era bastante perceptível o orgulho que eles tinham nos trabalhos realizados quando chegavam com os seus familiares ao JI, preocupando-se em dizer quais eram os seus e o que fizeram.

Quanto aos pais também se mostraram bastante interessados na mesma, comentando várias vezes que queriam saber quando ocorresse a exposição, para puderem vir conhecê-la. Segundo as OCEPE (2016), como os familiares e o estabelecimento de ensino são dois contextos que contribuem para a educação das crianças é importante haver uma relação de proximidade entre os dois. Ainda o facto do/a educador/a dar o conhecimento às famílias do produto desenvolvido pelas crianças favorece um clima de comunicação entre os três agentes.

Capítulo III – Reflexão global da PES

Reflexão global da PES

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi dada a possibilidade de contactar com a realidade em contexto de Jardim de Infância, tanto na PES I como na PES II. Sendo a PES I uma experiência mais curta, foi enriquecedora para a elaboração do trabalho a ser realizado na PES II. Foi possível perceber o funcionamento do contexto em que íamos desenvolver a PES II e o projeto para o relatório final.

Apesar do grupo de crianças da PES II não ser o mesmo da PES I, ao longo da prática houve hipótese de contactar com os mesmos, conhecendo um pouco o grupo.

Um dos pontos essenciais da PES foi a observação das práticas realizadas pela educadora cooperante, ajudando a conhecer o grupo e de que maneira poderíamos lidar com eles, bem como quais o tipo de atividades que os estimulava. Para Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) a observação das crianças é um meio de conhecer os seus interesses para que possam ser utilizados na planificação de novas propostas como também no desenvolvimento de novos projetos.

Consequentemente foi a fase de planificar e implementar no contexto em questão. Inicialmente foi um pouco complicada a adaptação, uma vez que era necessário planificar para quatro dias semanais para um grupo bastante heterogéneo. No entanto como refere Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) para planificar é necessário ter em conta as necessidades do grupo, adequando as atividades ao mesmo com situações e experiências de aprendizagem. É necessário a planificação por parte dos profissionais de educação com uma intencionalidade bem definida para que sejam cumpridos os objetivos da educação pré-escolar.

Um grupo com diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem, tendo as práticas que ser diversificadas de modo a que se envolvessem diretamente nas atividades. Sendo atividades diferentes e estimulantes não apenas as crianças como também os profissionais se sentem mais realizados e motivados para trabalhar. Assim há um maior sucesso educativo para os dois agentes em questão.

Além da dificuldade inicial em planificar, outra das maiores dificuldades foi o controlo do grupo. No entanto, foi essencial o apoio da educadora cooperante para ajudar no controlo do mesmo, dando dicas e o que devíamos ter em conta, como por vezes intervindo para um melhor resultado.

É também de referir o papel dos docentes supervisores na ajuda para ultrapassar estas dificuldades. Sendo que as reflexões semanais ajudaram a encontrar formas para melhorar alguns aspetos no processo de implementação, através da troca de ideias entre docentes supervisores e estagiárias, sendo trocas de saberes enriquecedoras para um futuro profissional.

Relativamente ao projeto intitulado “À descoberta de Joan Miró” considero tenha sido um trabalho bastante enriquecedor para mim como para as crianças envolvidas no mesmo. Este trabalho requereu bastante tempo e dedicação para um produto final bem conseguido.

Este teve o apoio excecional da educadora cooperante e do orientador do projeto, que foram incansáveis no apoio do mesmo, não podendo deixar de referir a importância do par pedagógico e da auxiliar da sala.

Foi um projeto que desenvolveu aprendizagens e gostos nas crianças. Assim, tornaram-se mais críticas, comunicativas e empenhadas nos seus trabalhos.

Também o facto de as famílias se mostrarem interessadas e participativas, ainda que de forma indireta no projeto foi bastante gratificante. É também de salientar a maneira como o projeto lhes interessou e as opiniões dos encarregados de educação acerca do interesse e importância para o crescimento dos seus educandos.

É perceptível um crescimento a nível “profissional” e pessoal no final da PES II, estando mais segura e capaz de ultrapassar dificuldades e imprevistos que ocorrem ao longo das implementações. Todo este desenvolvimento deveu-se ao apoio que foi dado por toda a comunidade educativa presente no contexto, sem dúvida essenciais para todo o trabalho desenvolvido, cooperando e apoiando sempre que preciso nas necessidades do par pedagógico.

Ainda todo o trabalho que foi necessário como observações, planificações, implementações e reflexões foi bastante significativo no crescimento e em novas aprendizagens.

Bibliografia

- (s.d.). Obtido de Instituto Nacional de Estatística :
http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_ficheirosintese
- Aguiar, L. F. (2001). *Expressão e Educação Dramática - guia pedagógico para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, A. (2013). *A magia nas mãos do Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.
- Arfwedson, G. (1990). Estudar problemas. Em E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos, *Trabalho de projecto 2. leituras comentadas* (pp. 19 - 29). Porto : Edições Afrontamento.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelons: Paidós.
- Barbosa, A. M. (2005). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo, Brasil : Perspectiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, C. J. (1987). *Educação Física para o Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cros, F. (1991). Notas críticas: notsa críticas de Françoise Cros. Em E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos, *Trabalho de projecto 1. aprender por projectos centrados em problemas* (pp. 185-187). Porto: Edições Afrontamento.
- Eça, T. T. (Dezembro de 2009). Arte e Educação. *A educação artística e as prioridades educativas no início do século XXI*.
- Eça, T. T. (2009). Boas Vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas. *Red Visual*, 1-12.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - uma estratégia de formação de professores*. Portugal : Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Ferreira, S. (2001). *O ensino das artes - construindo caminhos*. Campinas: Papirus.
- Gallahue, D. L., & Donnely, F. C. (2003). *Developmental Physical Education for All Children*. United States: Human Kinetics.
- Gardner, H. (1999). *Arte, Mente e Cérebro - Uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística. (s.d.). Obtido de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_ficheirosintese
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ketele, J.-M. D., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lancaster, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martins, V. M. (s.d.). *A qualidade da criatividade como mais valia para a educação*. Obtido de ipv.pt: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/37.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Portugal: Porto Editora.
- Penrose, R. (1972). *Miró*. Cacém: Editorial Verbo.
- Pillotto, S., & Mognol, L. (2007). A arte no contexto da educação infantil. Em M. O. Oliveira, *Arte, Educação e Cultura* (pp. 2015 - 230). Santa Maria: Ufsm.
- Read, H. (2001). *A educação pela arte*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Rodrigues, C. J. (2009). *Educação Física para o Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Edições ASA: Porto.
- Rodrigues, L. (2012). *Os fantoches na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação.
- Selbach, S. (2010). *Arte e Didática*. Petrópolis: Vozes.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Thomson.
- Silva, I. L., Marque, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação - Bases psicopedagógicas 1º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação - 3º volume música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 172.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T., d'Orey, I., Homem, L. F., & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal - Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Wechsler, S. M. (s.d.). *Criatividade e Inovação: O impacto de uma educação estimuladora*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Anexos

Anexo 1: Pedido de autorização

Exmo(a) Sr.(a) Encarregado de Educação

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado II, do mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, vimos por este meio solicitar a autorização para a recolha de imagem e vídeo das atividades em que o seu educando participa.

Os referidos registos têm como finalidade documentar o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II.

Estamos disponíveis para prestar qualquer esclarecimento adicional pessoalmente ou através do seguinte email marisasilva_9@hotmail.com.

Com os melhores cumprimentos

Educadora Manuela Cameira

Par Pedagógico Helena Silva e Mafalda Martins

Viana do Castelo, Outubro de 2016

Autorização do encarregado de Educação

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) educando(a) _____ autorizo o registo das atividades desenvolvidas, para fins académicos, em que o meu educando participa, através dos seguintes suportes:

Imagem ☐

Vídeo ☐

Data:/...../2016

Anexo 2: Questionário

QUESTIONÁRIO

Eu, Helena Marisa Silva, educadora estagiária do seu educando, no âmbito do Prática de Ensino Supervisionada, foram implementadas várias atividades com o grupo do seu educando com o objetivo de promover o conhecimento de pintores entre o século XIX e XX. Para complementar a informação recolhida do projeto intitulado “**A descoberta de Joan Miró**” venho, por este meio, solicitar a sua colaboração para responder ao presente questionário.

A informação fornecida será posteriormente analisada, garantindo-se o anonimato.

Agradeço, desde já, a colaboração e estou à sua inteira disposição para mais informações ou esclarecimentos que possa considerar pertinentes. Poderá, a qualquer momento, contactar-me através do email marisasilva_9@hotmail.com para alguma informação adicional.

Encarregado de educação: _____

Nome do educando: _____

1. Como teve conhecimento do projeto *À descoberta de Joan Miró*?

Através da educadora? ☐

Através da exposição no Jardim de Infância? ☐

Através do seu educando? ☐

Outro. ☐
Indique qual? _____

2. Qual a sua opinião sobre os seguintes aspetos:

(utilize a escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a um nível baixo e 5 a um nível elevado)

	1	2	3	4	5
Gostei do trabalho realizado no âmbito do projeto: <i>À descoberta de Joan Miró</i>					
Este tipo de trabalho é importante para o desenvolvimento das crianças					
Importância da apresentação pública dos trabalhos realizados pelas crianças (Exposição)					
Visita de estudo a Serralves					

3. A criança falava em casa acerca deste projeto?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, que tipo de comentário fazia a criança?

4. Qual a sua opinião geral sobre o trabalho desenvolvido no âmbito deste projeto?

Obrigada pela sua participação
Helena Silva, educadora estagiária.

Anexo 3: Obras apresentadas



Anexo 4: Fotografia Joan Miró



Anexo 5: “O jardim” de Joan Miró



Anexo 6: “O Carnaval de Arlequim” de Joan Miró



EXPOSIÇÃO

À DESCOBERTA DE JOAN MIRÓ

No âmbito do relatório final da estagiária Helena Silva da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, foi trabalhado com as crianças os pintores entre o século XIX e XX, mais concretamente o pintor Joan Miró.

Deste modo, a estagiária Helena Silva tem o prazer de convidar os pais, irmãos, avós, entre outros familiares para ver a exposição das pinturas realizadas pelas crianças da sala dos 4 anos da escola EB Vila Nova de Anha.

A exposição decorrerá a partir da próxima sexta-feira dia 16 de Dezembro até ao final do mês de Janeiro.

Artistas:

Ariana, Matilde Monteiro, Matilde Correia, Matilde Chivaria, Afonso Neiva, Afonso Mendes, Tiago, Diogo, Isaac, Vicente, Beatriz Lima, Beatriz Meireis, João, Gustavo, Daniel, Maria, Margarida, Mara Meira, Mara Peixoto, Filipe, Tomás, Maria Inês e Gabriela.

Anexo 8: Imagens de obras de Joan Miró



JOAN MIRÓ

Joan Miró nasceu em Barcelona a 20 de Abril de 1893 e faleceu em Palma de Maiorca a 25 de Dezembro de 1983. Este foi pintor, escultor, gravurista e também ceramista, sendo considerado um dos maiores representantes do surrealismo.

Apesar de Joan Miró demonstrar o gosto pela pintura desde cedo, foi pressionado a entrar numa carreira burocrática. Deste modo, devido à vida monótona Miró entrou numa profunda depressão. Esta depressão serviu como impulso para que Joan Miró largasse tudo aquilo que lhe tirava o prazer de viver e entrar de vez nas artes.

Estudou na Escola de Belas Artes de Barcelona e na Academia de Gali. Joan Miró não se ficou apenas por Espanha, passando por cidades como Nova Iorque e Paris.

Anexo 10: Informação acerca das obras “O jardim”, “O Carnaval de Arlequim” e “A Careta de Miró”

EXPOSIÇÃO

À DESCOBERTA DE JOAN MIRÓ

As obras escolhidas para a exposição de Joan Miró foram: *A Careta de Miró*, *O Jardim* e *o Carnaval de Arlequim*.

Ao centro é possível encontrar as pinturas realizadas pelas crianças seguindo as características da obra *A Careta de Miró*, bem como o projeto realizado inicialmente. A escolha desta obra teve como base, o facto de desde os primeiros anos a cara ser um dos elementos sempre presentes nos desenhos das crianças. Desta forma, puderam também recriar o seu rosto espontaneamente. Esta atividade teve como nome *As Caretas das Crianças*.

Quanto às obras *O Jardim* e *o Carnaval de Arlequim* caracterizam-se por duas obras distintas, enquanto uma transmite ânimo/felicidade, outra transmite a tristeza, a confusão de uma vida.

O Jardim é possível observar algumas espécies de pássaros e flores, bem como o céu azul e uma estrela em cima das aves. Está também presente o rosto humano em duas figuras. É também possível encontrar muita cor e variadas grossuras de linhas. Pelo contrário *O Carnaval de Arlequim* retrata um quarto com uma mesa e uma janela, fazendo referência ao quotidiano. *O Carnaval de Arlequim* tem um aspeto triste e nervoso, retratando uma parte da vida de Joan Miró muito confusa.